الدافعية التكاملية و الوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء

إعداد

فاتن حمد مفضي الرواحنه

المشرف

الدكتور ثائر أحمد الغباري

أستاذ مساعد

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص علم النفس التربوي

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء - الأردن

14/ حزيران/2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ "الدافعية التكاملية و الوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء " بتاريخ ١٤\٦\٢٠١٥م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور ثائر أحمد الغباري، مشرفاً أستاذ مساعد، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتورة زينب توفيق أبو سمك، عضواً أستاذ مساعد، أساليب تدريس اللغة الانجليزية الجامعة الهاشمية	....
الدكتور أحمد فلاح العلوان، عضواً أستاذ مشارك، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور أحمد يحيى الزق، ممتحنا خارجياً أستاذ مشارك، علم النفس الجامعة الاردنية	....

الإهداء

إلى "أُمي" الغالية التي أمضت عمرها في سبيل تعليمي و دعائها المتواصل لي بالتوفيق و النجاح.

إلـــى والـــدي الذي سهــــر على راحتنـــا.

إلى اخي العزيز حبيب الرواحنه، الذي كان خير معين لي بعد الله تعالى.

إلى عائلتي و أخواتي العزيزات و كل من ساهم في مساعدتي.

إلى أساتذتي الأفاضل، و أخص بالذكر الدكتور الفاضل الذي قدم لي العلم والنصيحة د. ثائر الغباري.

أهدي جهدي المتواضع إلى كل من ساهم في منحي العلم والمعرفة، وإلى كل طالب علم وقارئ ينتفع من هذا العمل البسيط .

شكر وتقدير

الشكر لله الذي أعانني على انجاز هذا العمل العلمي المتواضع. و الحمِد لله رب العالمين والصلاة والسلام على معلم البشرية وهادي الإنسانية وعلى آله وصحبة ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أتقدم بجزيل الشكر إلى جامعتي، الجامعة الهاشمية ممثلة بأساتذتها الأجلاء و الشكر الجزيل لأستاذي الفاضلَ الّذي أسدى إلي النصيحة، حيث لم يأل جهدا في إرشادي وتوجيهي أثناء عملي في البحث، لما قدمهُ من معلومات علمية قيمة، ونصائح قويمة، وتوجيهات سديدة ومناقشات علمية مفيدة وحلول متعددة، التي لا تنم إلا عن خبرة عميقة، ومعرفة دقيقة أسهمت بانجاز الدراسة متقنةً بهذا الشكل، فكان خير مرشد، الدكتور ثائر أحمد الغبـاري.

والشكر التقدير لأعضاء لجنة المناقشة لتفضّلهم بقبول مناقشة هّذه الرسالة.

الدكتور ثائر أحمد الغباري

الدكتورة زينب توفيق أبو سمك

الدكتور أحمد فلاح العلوان

الدكتور أحمد يحيى الزق

وفق الله الجميع لما فيه خير الدنيا والآخرة، إنه سميع مجيب، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحثة

فاتن حمد الرواحنه

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

الملاحق

الملخص

الدافعية التكاملية و الوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء

إعداد

فاتن حمد مفضي الرواحنه

المشرف

الدكتور ثائر أحمد الغباري

أستاذ مساعد

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وما إذا كانت الدافعية لدى الطلبة تختلف باختلاف الجنس وتكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في محافظة الزرقاء في المدارس الخاصة والحكومية المسجلين في الفصل الدراسي الأول 2015/2014 حيث تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية.

وفي هذه الدراسة تم إستخدام مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية (Wong Yin Won,2011)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي (Shavelson, Habner, & Stanton,1976)، الذي تم تطويرهما في هذه الدراسة من خلال استخراج دلالات الصدق والثبات الخاصة بهما.

وقد أظهرت الدراسة أنَّ مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة الدراسة جاء بشكل عام متوسطاً، وأن اختلاف مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور. وأظهرت النتائج أنَّ مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة جاء متوسطاً، وبأنه لايوجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث لدى عينة الدراسة. كما بينت النتائج أن هناك علاقة طردية دالة إحصائياً بين الدافعية التكاملية و الوسيلية و مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدراسة بإلقاء الضوء على دافعية الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعمل برامج تبادلية بين الطلبة الأردنيين و الطلبة أبناء اللغة الإنجليزية وذلك لتطوير دافعيتهم لتعلم اللغة الإنجليزية ومفهوم الذات الأكاديمي. و حث القائمين على التربية والتعليم بإنشاء برامج وفعاليات تشجع الطلبة وخصوصاً الإناث على الاندماج والانخراط مع أبناء اللغة الإنجليزية ضمن السياقات الأكاديمية. وتوصي بإجراء المزيد من الدراسات حول الدافعية التكاملية والوسيلية كمتنبئ لتعلم اللغة الإنجليزية و مفهوم الذات الأكاديمي لتغني موضوع الدراسة بشكل أكبر لعدم وجود دراسات عربية في هذا الموضوع مع تناول متغيرات أُخرى.

الكلمات المفتاحية للدراسة: الدافعية التكاملية، والدافعية الوسيلية، ومفهوم الذات الأكاديمي، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ومرحلة الصف العاشر.

الفصل الاول

خلفية الدراسة واهميتـها

مقدمـــة :

تُعَد اللغة الإنجليزية لغة شائعة الإستخدام في البيئة الأردنية، وقد عملت وزارة التربية والتعليم على تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجهود مستمرة وفي إطار هذه الجهود تم تطبيق الإطار العام للمناهج والتقويم والذي صدر عام (2006) في إعداد مناهج اللغة الإنجليزية وتطوير طرق تدريسها. ومن أبرز ما تضمنه الإطار العام لتطوير مناهج اللغة الإنجليزية إعداد النتاجات العامة لتدريس اللغة الإنجليزية بحيث توجه هذه النتاجات تعلم الطلبة الذين يشكلون محور عملية التعلم والتعليم، و كما تضمن الإطار العام الاهتمام بتدريب المعلمين وتطوير طرق التدريس وأساليب التقويم. إضافة إلى تدريب الطلبة على التقويم الذاتي، والاهتمام الكبير باستخدام تكنولوجيا التعليم.

وتعرف اللغة بأنها وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي، وخاصة في التعبير عن مفهوم الذات وفهم الآخرين و وسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي المعرفي والانفعالي، وبأنها نظام من الرموز المتفق عليها والتي تمثل المعاني المختلفة والمتوافقة وفق قواعد معينه، حيث أن لغة الإنسان في حالة تَنامٍ وتطور، ما دام في حالة تواصل دائم مع محيطه، وهناك علاقة طردية مفادها أن كلما توثقت صلة الفرد بمجتمعه، وتعددت علاقاته به، نمت حصيلته اللغوية، وكلما نمت حصيلته اللغوية تأكد انتماؤه لمجموعته البشرية، وضمن مزيد من الانخراط في محيطه، والوعي بدقائق حياته (الروسان،2000).

ويبدو أن دافعية الطلبة نحو التعلم اللغوي تؤدي دورا مهما في تحديد البيئة التعليمية في حجرات التدريس، وإن كشف دافعيتهم نحو تعلم اللغات الأجنبية يظهر أفكارهم ومشاعرهم حولها، وعن نيتهم لتعلمها وقد بين الأدب النفسي واللغوي أن الدافعية هي مفتاح التعلم في اللغة الأجنبية (Sharifah & Ghazali, Gholami, 2012) فالدافعية تشير إلى مزيج من الجهد المتواصل

والرغبة في تحقيق الهدف من التعلم بالإضافة إلى المواقف الإيجابية نحو تعلم اللغة (Gardner, 1985).

وتُعرف الدافعية بأنها مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين. وتُعرف كذلك بأنها القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع حاجة أو تحقيق هدف. وتعد الدافعية شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفاعلية (Petri&Govern,2004). كما توصف الدافعية بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، وهي عملية داخلية تنشط الفرد وتوجهه وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت (Baron, 1998).

ويعرف سبرنثول وزملاؤه (Sprinthall, Sprinthall and Oja, 1994) الدافعية بأنها مصطلح سيكولوجي عام يعبر عن السلوك الذي يستحث من قبل الحاجات والذي يوجه نحو هدف. أما وولفولك (Wolfolk,2001) فتعرفها بأنها حالة داخلية تستثير السلوك وتوجهه وتحافظ عليه. ويعرفها فيلدمان (Feldman,1999) بأنها العامل الذي يوجه السلوك ويقويه.

وتبدو أهمية الدافعية واضحة في إثراء التعلم اللغوي، فقد أشار ليفيري (Lifrieri, 2005) إلى أنه عندما يطرح سؤال حول العوامل التي تؤثر في مستويات نجاح الأفراد في أي نشاط بما فيها التعلم اللغوي، فإن أكثر الأشخاص يذكرون الدافعية من ضمن هذه العوامل. كما أشار براون (Brown, 2007) إلى أنه من السهل في اللغة الأجنبية الادعاء بأن المتعلم سيكون ناجحا بوجود الدافعية الكافية والملائمة. وفي المنظور ذاته يفترض جاردنر (Gardner, 2006) أن الطلبة ذوي المستويات العليا من الدافعية يكونون أفضل أداء من ذوي الدافعية المتدنية من حيث تعلم اللغات. ويؤكد براون (Brown, 2000) أن الحديث عن الدافعية لتعلم اللغات الأجنبية عادة ما يعود إلى التمييز بين نوعين من الدافعية، هما: الدافعية الوسيلية Instrumental Motivation، والدافعية

التكاملية Integrative Motivation. وقد أشار جاردنر(Gardner, 1983) إلى أن الدافعية الوسيلية Instrumental Motivation تشير إلى الظروف التي يتم فيها دراسة اللغة لأغراض عملية أو نفعية. ويمكن أن يكون لها أسباب كثيرة كالإعداد الثقافي لتجارب الفرد، ومدى تحقيقه لمنفعته، وما هي المكافأة التي سيحصل عليها. كما تعرف الدافعية الوسيلية بأنها أداة للحصول على أهداف محددة في اكتساب اللغة الأجنبية مثل: محاولة الحصول على مهنة، وقراءة المواد التقنية، والترجمة؛ إذ للدافعية الوسيلية دور أساسي لتحقيق أهداف أكثر إلحاحاً أو عملية لتعلم اللغة الأجنبية (Khair,2008).

أما الدافعية التكاملية Integrative Motivation فتشير إلى رغبة المتعلمين بالاندماج في ثقافة مجموعة اللغة الأجنبية والانخراط في التبادل الاجتماعي في تلك المجموعة خاصة (Gardner & Lambert, 1972 ؛Brown,2007).

وأشار جاردنر وماكلنتر (Gardner and MacIntyre, 1993) إلى أنه بناء على هذين التوجهين من الدافعية: الوسيلية (الوظيفية الأكاديمية)، أو التكاملية (الثقافية الاجتماعية) فإن الحاجات المختلفة ينبغي أن تحقق في حقل تعلم اللغات الأجنبية. والمهم في هذا الإطار أن هذين التوجهين لا يتعارضان، فبعض المتعلمين يتعلم اللغة الأجنبية إذا كان مدفوعا وسيلياً، وبعضهم يتعلمها إذا كان مدفوعا تكاملياً، فيما يتعلمها بعضهم الآخر إذا مزج بينهما. وبكلمات أخرى يتعلم بعض الأشخاص اللغة الأجنبية من أجل النجاح في اختبار معين كالحصول على وظيفة، ولكنه في الوقت نفسه يحب ثقافة المجتمع الموجود فيه، ويريد أن يتعلم ويشارك في هذه الثقافة.

إن تعلم لغة أخرى قد يفيد في تعزيز الشخصية وزيادة الثقة بالنفس للشخص؛ إذ يشعر بأنه أكثر قدرة على الإتصال والتواصل مع أشخاص مختلفين عنه وأنه يستطيع التفاهم والتواصل معهم بشكل جيد. كما أنها تتيح للشخص فرص جيدة للعمل وفرص للحصول على منح خارجية من أجل

التعلم، فقد وجد كيتجس (Kettges,1987) المشار إليه في الضو (2014) والذي درس العلاقات بين الدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات والقدرة في اللغة الأجنبية والبراعة التي يبلغها طلبة الجامعات اليابانية في اللغة الإنجليزية عدة عوامل لها تأثير قوي في التحصيل الصفي للغة الأجنبية مثل المستويات العالية للقدرة المعرفية، الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة المستهدفة وثقافتها، ووجود دافعية قوية نحو التعلم، وبعض سمات الشخصية.

مما سبق يتضح إمكانية وجود علاقة بين تعلم اللغة الأجنبية وسمات الشخصية بما فيها مفهوم الذات. حيث يحتل مفهوم الذات Self–Concept أهمية خاصة في العلوم الإنسانية منذ زمن بعيد، إذ قام العديد من علماء النفس بجهود متواصلة في هذا المجال. و أصبح مفهوم الذات متغيراً نفسياً و تربوياً مهماً في العديد من البحوث (Wilson,2009). ويعرَّف مفهوم الذات تعريفات عدة، فقد عرفه زهران (1982) بأنه عبارة عن تكوين معرفي منظم محدد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفًا نفسيًا لذاته، فوظيفة مفهوم الذات هي بلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك.

ويعرف كذلك بأنه الطريقة التي ينظر فيها الفرد إلى نفسه، ونظرته لها، ويكون تفكيره وشعوره منسجمان مع مفهومه عن ذاته، وهو مجموعة من القيم والاتجاهات والأحكام التي يملكها الفرد عن سلوكه وقدراته وجسمه وجدارته، وهو مفهوم متعلم مكتسب يتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته (عزيز، 1993). وفي المواقف التربوية هناك ما يعرف بمفهوم الذات الأكاديمي و هو أحد الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العام وهو يشير إلى معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الأكاديمي، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء الدراسي (Lozano, 1997). كما يعتمد

مفهوم الذات الأكاديمي على مدى إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته بمدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف (الكحالي، 2005).

ويسهم مفهوم الذات الأكاديمي في تقدم وتحسن العملية التعليمية، حيث يتكون لدى المتعلم مفهوم إيجابي عن التراث الأكاديمي ينمو ويتطور مما يجعله يؤدي السلوك التربوي الذي يتوقعه الآخرون منه بالمواقف التعليمية المختلفة، وبذلك يتخذ مفهوم الذات الأكاديمي أهمية خاصةً في تشكيل سلوك التعلم حيث يؤثر في توقعات النجاح والإنجاز والمثابرة وكذلك في اختيار المعدل الدراسي المناسب (الجربوع،1429هـ).

ومن خلال الأدب النظري السابق، وبناءاً على ما تم استعراضه من الآراء والتعريفات للدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة، ومفهوم الذات ومفهوم الذات الأكاديمي، فإنه يمكن أن نخلص إلى أن الدافعية التكاملية والوسيلة في تعلم اللغة الانجليزية كلغة الأجنبية قد تؤثر في شخصية الفرد من خلال تقديره لذاته ومفهوم الذات الأكاديمي لديه، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تحاول أن تستقصي مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وتتعرف كذلك على مدى احتمالية وجود علاقة بين تلك المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في حاجتنا لمعرفة المزيد عن الدافعية التكاملية والوسيلية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلاقتها بمتغير مفهوم الذات الأكاديمي؛ وذلك للنهوض بالمستوى التعليمي للطلبة وتطويره. فالدافعية التكاملية والوسيلية لهما أثر إيجابي في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يتمكن المتعلمون من استخدامها والتواصل مع أبناء تلك اللغة والانخراط معهم (Gardner&Lambert, 1972).

وفي بلد مثل الأردن، يبدو تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مهمة معقدة لكل من المتعلمين والمعلمين؛ وذلك بسبب نقص الموارد؛ وتعلم اللغة من خلال الحفظ وعدم استخدامها بشكل فعّال، وعدم التواصل مع أبناء اللغة الهدف، فإن من أخطر المشاكل التي تواجه الطلبة الأردنيين في تعلم اللغة الانجليزية الأجنبية هو عدم قدرتهم على التواصل والتعامل مع المجتمعات الإنجليزية بعد تخرجه من المدرسة أو الجامعة، وهذا هو سبب ضعفهم في اللغة الإنجليزية والذي يؤثر أيضًا على نجاحهم الأكاديمي (زغول, 2003).

ولأن الدافعية توجه النشاط لدى الطلبة وتحدده، فقد حاولت هذه الدراسة معرفة دور الدافعية التكاملية والوسيلية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، في العملية التعليمية. حيث أن الدافعية الوسيلية يمكن أن تصل إلى مستوى معين من الكفاءة، كما تعمل بشكل فعال على المدى القصير. في حين أن الدافعية التكاملية تعمل بشكل فعال أكثر في المدى الطويل (Khair,2008).

كما حاولت هذه الدراسة الكشف عن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة وما إذا كان هناك اختلافات في مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة ذكوراً و إناث من حيث قدرتهم على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية. إذ يُعد مفهوم الذات الأكاديمي مجموعة من مواقف الطلبة الأكاديمية و معتقداتهم و تصوراتهم عن جملة مهاراتهم وأدائهم الأكاديمي (Lent, Brown, & Gore, 1997).

هذا وقد تم اختيار الصف العاشر كمجتمع لهذه الدراسة لما لهذه المرحلة من أهمية كبيرة كونها مرحلة انتقالية مهمة إذ يحتل مكانة في نهاية المرحلة الأساسية وبداية المرحلة الثانوية؛ أي في مرحلة يسهل على الطالب تشَرُّب المثالية والوطنية والإنسانية والقيم الثقافية واللغوية. ويؤدي الصف العاشر دوراً أساسيًا في توجيه التعلم والتعليم لما به من أنماط تربوية في المراحل المدرسية المختلفة (الجيوسي، 1991) .

وبالتالــي فإننا إذ استطعنا تحديد العلاقة ما بين الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ومفهوم الذات الأكاديمي، فإن ذلك سيعمــل علــى توجيه القائمين على تدريس اللغة الإنجليزية نحو أهمية هذين الدافعين في تعليم اللغة الإنجليزية بطريقة منهجية نظامية تسهم في زيادة فعالية وكفاية تعليم مادة اللغة الإنجليزية وتعلمها.

وستحاول هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية ومفهوم الذات الأكاديمي. وبشكل أكثر تحديداً ستحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ؟
2. هل يختلف مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس ؟
3. ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟
4. هل يختلف مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس؟
5. ما مدى مساهمة متغيري الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في متغير مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ؟

أهـداف الدراســـة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين هذين الدافعين من جهة ومفهوم الذات الأكاديمي من جهة أخرى، وكذلك التنبؤ

بمفهوم الذات الأكاديمي من خلال الدافعية التكاملية والوسيلية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وذلك لتحقيق فهم أفضل للعوامل الداعمة لتعلم اللغة الانجليزية لهذه المرحلة العمرية، كونها تعد مرحلة انتقالية لا بد من إعداد الطلبة فيها ومعرفة ما يجب التركيز عليه في تعلمهم لتحقيق الاستفادة المثلى من تعلمهم، للنهوض بأنفسهم نحو تعلم أفضل ومجتمع أكثر تطورًا في العلم. كما تهدف إلى توفير مقاييس يمكن الإستفادة منها في البحوث التربوية والعلمية مما يحقق النفع والفائدة للمهتمين في مجالات البحوث العلمية والتربوية.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها كونه إضافة جديدة إلى رصيد الدراسات التي تبحث في موضوع الدافعية للتَّعلُم، والذي يهتم بدراسة تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والعوامل المؤثرة فيه، فتتحدد أهمية الدراسة بما يلي:

أولاً، الأهمية النظرية:

تضيف هذه الدراسة فكرة جديدة إلى الأدب النفسي في البيئة العربية من خلال دراسة دور الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومفهوم الذات الأكاديمي.

ثانياً، الأهميــة العمليــة:

من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مخططي المناهج لكي يهتموا أكثر بدوافع دراسة اللغة الأجنبية. وتوجيه نظر القائمين على تدريس اللغة الإنجليزية نحو أهمية الدافعيتين التكاملية و الوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بطريقة منهجية نظامية تسهم في زيادة فعالية وكفاية تعليم مادة اللغة الإنجليزية وتعلمها. كما يمكن أن يستفيد منها المعلمون من خلال استغلال الدافعية في التخطيط للتدريس. وقد تبصر

نتائج هذه الدراسة الطلبة بأهدافهم وغاياتهم من تعلم اللغات، مما قد يسهم في مساعدتهم في تشكيل هويتهم ومعرفة خصائصهم.

حـدود ومحددات الدراسـة:

هناك مجموعة من الظروف والمحددات التي تحد من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة ومن أهمها:

1. اقتصار الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء من العام الدراسي 2014–2015 وعددهم (400) طالب وطالبة .
2. الاعتماد على صدق وثبات كل من مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي واعتبارهما مناسبان لتحقيق أهداف الدراسة.

مصطلحات الدراسة :

تحتوي الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات و سيتم تعرفها إصطلاحياً و إجرائياً كما يلي:

الدافعية التكاملية: تُعرف بأنها القوة التي تحث الأجانب على التعلم من أجل تحقيق أهداف أهمها الاتصال بمتحدثي اللغة وممارسة لغتهم وفهم ثقافتهم وتقاليدهم. (Brown,2007؛ Gardner & Lambert, 1972).

و تُعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الدافعية التكاملية.

الدافعية الوسيلية: تعرف بأنها أداة للحصول على أهداف محددة في اكتساب اللغة الأجنبية مثل محاولة الحصول على مهنة، وقراءة المواد التقنية، والترجمة (Khair,2008; Gardner, 1983).

و تُعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلبة حسب مقياس الدافعية الوسيلية.

مفهوم الذات الأكاديمي: هو اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد. أو هو تقرير الفرد عن درجاته، أو علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة أو كليهما (Shavelson,1982).

ويُعرف إجرائياً بأنه تقييم الطالب لذاته كما هو معروف لنفسه نتيجة تفاعله واتصاله بالمواقف الأكاديمية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: هو المصطلح الذي يستخدم عند تعلم اللغة ذات اهمية واستخدام كبيرين في المجتمع، وهي ليست لغة المتعلمين الرئيسية، والتي يتم تعلمها لأهداف متعددة، فهي تستخدم كأداة للاتصال في المكان الذي يعيشون فيه (Matsui, 2010).

وتُعرف إجرائياً بأنها اللغة الإنكليزية التي يدرسها طلبة الصف العاشر ضمن المناهج التعليمية في الأردن.

الفصـــــل الثانــــي

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم المفاهيم النظرية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

الإطار النظري:

يبذل الأردن الكثير من الجهود لتطوير تدريس اللغة الإنجليزية، إذ يُعَد تعلمها مطلباً أساسياً لجميع مؤسسات المجتمع. فمن التجارب الناجحة في مجال تطوير تدريس اللغة الإنجليزية ما تقوم به أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين حيث عملت الأكاديمية على إعداد برنامج شبكة الكتابة باللغة الإنجليزية الذي استهدف معلمي اللغة الإنجليزية من مرحلة الصف السادس حتى الصف العاشر الأساسي، وكذلك مشرفي مادة اللغة الإنجليزية. وتضمن البرنامج تنفيذ ورشات عمل تم تدريب المعلمين خلالها على استراتيجيات تدريسية تحفز الطلبة على الكتابة بأنواعها المختلفة، ككتابة القصص الذاتية وكتابة الكتب المعرفية وكتابة المقالات (الزعبي،2013). وتؤدي دافعية الطلبة نحو التعلم بشكل عام وتعلم اللغة الأجنبية بشكل خاص دورًا مهمًا في تحديد طبيعة ذلك التعلم، كما تكشف دافعيتهم نحو تعلم اللغات الأجنبية أفكارهم ومشاعرهم ونيتهم لتعلمها (Sharifah & Ghazali, Gholami, 2012).

وتشكل الدافعية للتعلم موضع اهتمام العاملين في المجال التربوي، فقد لاقت اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين. والدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد قدرة الطالب على متابعة مهمة معينة بحماسة وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، وتحدد كذلك إن كان يعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. كما أنها تحدد النواتج المعززة للتعلم، وتعودهم على أداء مدرسي أفضل، فالطلبة المدفوعون للتعلم هم أفضل تحصيلاً من أقرانهم (العتوم وعلاونه والجراح وأبو غزال ،2005).

إن دراسة دوافع السلوك الإنساني تزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الأشخاص، وذلك لأن معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيراً إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعددة في سائر المواقف والظروف. كما أن معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بسلوكهم تجعلنا قادرين على فهم سلوكهم وتفسيره. كما تساعدنا دراسة الدوافع كذلك في التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل. فإذا عرفنا دوافع شخص ما، فإننا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه في ظروف معينة (غباري، 2008).

وانطلاقاً من المسلّمة التي تؤكد أنه لا تعلم دون دوافع، وأيضاً من أن كل سلوك وراءه دافعية فإن دوافع الطلبة تؤثر في مستوى رغباتهم ومساهمتهم في عملية التعلم، فالدافعية تُعتبر أحد الأسباب المهمة والفعالة للإنجازات المختلفة (Gilakjani & Ahmadi,2011; Peipei & Guirong,2009; أبو شقة، 2007).

نظريات الدافعية

تتفاوت العديد من نظريات التعلُّم والدافعيّة في تفسيرها للدافعية؛ وذلك باختلاف الأساس الذي قامت عليه تلك النظريات فبعضها قامت على أساس معرفي والبعض الآخر قام على أساس سلوكي أو إنساني أو اجتماعي. حيث سيتم عرض النظريات حسب الأساس الذي قامت عليه، إبتداءاً من الإتجاه المعرفي، والإتجاه التحليلي، والإتجاه السلوكي، وحسب نظرية الجشتالت، والإتجاه الإنساني، والإتجاه السلوكي، وحسب نظرية العزو، كما يلي :

يرى بور(Bower,1981)، وولفولك (Woolfolk,1990) كما هو مشار اليه في (كامل،2003) أن الاتجاه المعرفي (Cognitive Approach) من الاتجاهات النظرية المهمة في مجال الدافعية، ويقوم على أساس أن البواعث الداخلية والخارجية لفعل ما ستتم من خلال النظام المعرفي للفرد. و يرى أنصار هذا الاتجاه أن الفرد يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة توازن

معرفي، وأن دافعية التعلم المدرسي تقوم على أساس أن الطلبة مدفوعون بدوافع داخلية (Intrinsic)، فهم يندمجون في مواقف التعلم ويميلون إلى المثابرة والاجتهاد من أجل زيادة الخبرة وتحقيق مستويات تحصيلية عالية ومهارات معرفية مرتفعة (كامل،2003).

ويركز الاتجاه المعرفي عند مناقشة دافعية الطالب على تفسير استجابات ذلك الطالب لمواقف محددة، وكيف تؤثر في فهمة لذاته والآخرين، مما ينطبع على سلوكه وتصرفاته، ويضرب أنصار هذا الاتجاه مثالًا على ذلك فيقولون لو نظرنا إلى الطالب ذي الدافعية العالية نجده يفسر إخفاقه في مادة من المواد بطريقة مختلفة تنعكس على سلوكه المستقبلي بخلاف الطالب ذي الدافعية المنخفضة، فالأول يستجيب لإخفاقه بقوله مثلا" ***ما الخطأ الذي فعلته؟ و كيف أستطيع تصحيحه حتى أتحسن في المرة القادمة؟*** " بينما الثاني يستجيب للموقف نفسه بقوله " ***أستحق الإخفاق لأنني غبي*** " (كامل،2003).

وأشار جود (Good,1986) كما هو مشار اليه في (كامل،2003) إلى أن أنصار الاتجاه التحليلي (Analytical Approach) يرون أن الفرد يقوم بتحليل سلوكه الآني والمستقبلي، ويربط ذلك بالقدر الذي يشعر فيه بالسعادة واللذة والارتياح فيسعد بالسلوك الذي يحقق له السعادة واللذة التي ينشدها، ويكون هذا دافعا له للإنجاز السريع والجيد، وينطبق ذلك على العملية التعليمية في المدرسة، فالطالب يستجيب للمادة أو الموقف التعليمي إذا ما رأى أنه يلبي له رغبته و يحقق له الارتياح والسعادة أيا كان مصدرها، فنجده أحيانا يبذل كل جهده في المادة لمجرد أنه يألف ويرتاح لأستاذها، وهذا وحده يشكل دافعا له للإنجاز والعطاء، فالإنجاز من هذا المنظور يتحقق إذا صاحبه الشعور بالرضا والسعادة التي تمثل دافعا للفرد (كامل ٢٠٠٣) .

أما الاتجاه السلوكي (Behavioral Approach) فهو يستند على أساس نظري مفاده أن السلوك البشري لابد أن يكون وراءه دوافع، و على ذلك فإن محاولة تغيير ذلك السلوك لا بد أن

تبدأ من تعرف دوافعه التي تكون بيولوجية في الأصل، و يؤكد هذا الاتجاه أن صراع الدوافع البشرية يشكل قوى تسيطر على نمو ودوافع الشخصية البشرية، و لذا فالدافعية عند السلوكيين ما هي إلا حالة تسيطر على أداء الفرد وتتمثل في استجابة مستمرة مرهونة بمعزز معين، و بذلك يقترن أداؤه لاستجابة ما و تكراره لها بالحصول على معزز(Alberto,1986) .

ويرى أنصار نظرية الجشتالت (Gestalt Theory) يرون أن الفهم والاستبصار هما مصدر الدافعية، وهما يسمحان بانتقال أثر التعلم: (إلى مواقف مماثلة)، وبمعنى آخر فإن الدافعية تظهر في الحالة وصول الفرد إلى الفهم الجيد، حيث أن التعلم بالاستبصار هو مكافأة بحد ذاته للمتعلم. (حجاج وعطية، 1978).

وتقدم النظريات ذات الاتجاه الإنساني (Humanistic Approach) تصوراً آخر لتفسير دافعية الإنجاز، ويُعد إبراهام ماسلو (Maslow) أحد رواد هذا الاتجاه، حيث يرى أن سلوك الأفراد ترتبط ب دوافع بإشباع الذات، فالأفراد يولدون ولديهم دوافع داخلية تهدف إلى تحقيق الذات، دون أن يتحقق للطلاب إشباع ميولهم ورغباتهم المناسبة لقدراتهم واستعدادهم إذا أُتيح لهم الفرص المناسبة، وبالتالي فإن إشباع تلك الحاجات لديهم سيمكنهم من تحقيق ذواتهم بالإنتاج والإبداع، فالمتعلم يحاول قدر استطاعته استثمار كل إمكاناته الذاتية لتحقيق النجاح وتحقيق الذات، ومن المؤكد أن قدرات الأفراد تختلف والفرص المتاحة لهم تختلف أيضا، مما يجعل الفرد دائما في سعي مستمر لتحقيق ذاته (عطية ، ٢٠٠٢) .

ومن النظريات ذات الأساس الاجتماعي في تفسير السلوك، نظرية العزو Attribution Theory لواينر Weiner التي تقوم على أساس أن الأفراد يختلفون في طريقة تفكيرهم ونظرتهم للنجاح والفشل، وأن هذا الاختلاف هو الذي يحدد سلوكهم. وتركز هذه النظرية على تحديد وتصنيف التصورات المرتبطة بتحقيق أو تجنب الموقف الإنجازي، وهذه التصورات هي في الواقع

تفسيرات تبريرية أعطيت للإجابة عن أسئلة مهمة، مثل: "***لماذا نجحت؟*** " أو "***لماذا أخفقت؟***.".

وفقا لنظرية العزو فإن كيفية تفكير الفرد في النجاح أو الفشل تؤثر في دافعيتهُ للإنجاز ، فالفرد ذو الحاجات العالية للإنجاز يفسر نجاحه وفشله بطريقة تختلف عن الفرد متدني الحاجة إلى الإنجاز ، وسبب ذلك الاختلاف يرجع لتباين محدد في طريقة تفكير النمطين السابقين من الأفراد، فالفرد المرتفـع في دافعيـــة الإنجاز يعتقد أن نجاحه يعود لقدرات ذاتية مكنتـــه من النجاح، أو لأنه يجتهد ويجد كثيراً، و أنه يستحق النجاح، فتراه يقول: "***أنا فخـــور وواثق من المستقبل***" وبالمقابل فإن الفرد متدني الدافعيـــة لا يعتقد أن فشلة وإخفاقه هو نتيجة ضعف في جهـوده الذاتية، وإنما يعود لعوامل خارجية، فالجهود الذاتية أيا كانت في نظره لا توصل الفرد إلى النجاح، بل يعود النجاح عنده إلى الحظ والعلاقات الاجتماعية أو سهولة الاختبار ونحوه (الحامد، 1996) .

هذا ويهتم المعلمون بتطوير نوع محدد من الدافعية لدى طلبتهم وهي الدافعية للتعلم، حيث تعرف بأنها ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية والميزات الناتجة عنها. ويمكن وصف الدافعية للتعلم بأنها سمة عامة وحالة خاصة في الوقت نفسه. وكثيرة هي العوامل التي تسهم في بناء الدافعية للتعلم منها: التخطيط، والتركيز على الأهداف، والوعي ما وراء المعرفي لما يميل الفرد إلى تعلمه، والبحث النشط عن معلومات جديدة، والإدراك الواضح للتغذية الراجعة والشعور بالرضا عن مستوى التحصيل، وعدم القلق أو الخوف من الفشل. من هنا يلاحظ أن الدافعية للتعلم تتطلب أكثر من مجرد الرغبة في التعلم، فقراءة نَص عشر مرات مثلاً قد يدل على المثابـــرة ولكن الدافعية للتعلم تتضـــمن استراتيجيات للدراسة الفاعلــة ذات المعنى، مثل التلخيص والتوسيع للأفكار الأساسية ورسم مخططات للعلاقات الأساسية بين المفاهيم، وغير ذلك (Woolfolk,2001).

وبهذا فدافعية التعلم هي حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. وتظهر أهمية الدافعية من الناحية التربوية من حيث كونها هدفًا تربويًا في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة، وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية. ومن هذا المنطلق فإن الدافعية من الأهداف التربوية المهمة التي ينشدها أي نظام تربوي، ولها آثار مهمة في تعلم الطالب وسلوكه، وتشمل هذه الآثار توجيه هذا السلوك نحو أهداف معينة، وزيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم، وزيادة قدرته على معالجة المعلومات وبالتالي تحسن الأداء (بقيعي، 2004).

وتتجلى أهمية الدافعية إذاً في جميع نواحي التعلم بما في ذلك التعلم اللغوي، فعندما نتساءل عن العوامل التي تؤثر في مستويات نجاح الأفراد في أي نشاط بما فيها التعلم اللغوي، فإن أكثر الأشخاص يذكرون الدافعية من ضمن هذه العوامل (Lifrieri, 2005). وأشار براون (Brown, 2007) كذلك إلى أهمية الدافعية وأنها تسهل من تعلم اللغة الأجنبية. ويؤكد أيضاً أن هناك نوعان من الدافعية لتعلم اللغة الأجنبية هما: الدافعية الوسيلية Instrumental Motivation والدافعية التكاملية Integrative Motivation.

وفيما يتعلق بالدافعية الوسيلية Instrumental Motivation فهي تشير إلى الظروف التي يتم فيها دراسة اللغة لأغراض عملية أو نفعية، من أجل الإعداد الثقافي لتجارب الفرد، ومدى تحقيقه لمنفعته، وما هي المكافأة التي سيحصل عليها. وتعرف كذلك بأنها أداة للحصول على أهداف محددة في اكتساب اللغة الأجنبية مثل محاولة الحصول على مهنة، وقراءة المواد التقنية، والترجمة (Khair,2008; Gardner, 1983). فهناك دور فعال لدافعية المتعلم نحو ما يتعلق باللغة كأداة للحصول على مكافأة؛ إذ هي التي تدفع الأجانب إلى تعلم اللغة من أجل قضاء

حاجات قصيرة المدى، كالحصول على الوظيفة الشاغرة، أو التمتع بالسياحة، أو الاستجابة لمتطلبات مقرر دراسي معين، أو الحصول على درجة علمية، أو اكتساب المهارة للاتصال بالكتابة المعينة، أو الاستجابة لشعائر دينية، وهذا ما يدفعهم إلى تعلم اللغة (Brown,2007; Czizér & Dörnyei, 2005; Gardner & Lambert, 1972; Gardner,1985; Gardner & Lambert, 1972; Khair,2008).

من جهة أخرى تشير الدافعية التكاملية Integrative Motivation إلى رغبة المتعلمين بالاندماج في ثقافة مجموعة اللغة الأجنبية والانخراط فيها من خلال التبادل الاجتماعي (Brown,2007؛ Gardner & Lambert, 1972). و تُعرف كذلك بأنها القوة التي تحث الأجانب على التعلم من أجل تحقيق أهداف أهمها الاتصال بمتحدثي اللغة وممارسة لغتهم وفهم ثقافتهم وتقاليدهم. وتعرف أيضاً بأنها العامل الذي يؤثر على نجاح التعلم، فهو يمثل الرغبة في التعلم وبناء العلاقات الاجتماعية. كما تشير الدافعية التكاملية إلى رغبة الفرد ومصلحته في تعزيز اكتساب اللغة الأجنبية من خلال التفاعلات الاجتماعية مع أبناء اللغة المستهدفة. فالدافعية التكاملية تعكس المصلحة والهدف من تعلم لغة أخرى وذلك لوجود اهتمام ورغبة صادقة للانخراط في الثقافات الأخرى وتعلم لغتهم. فهو يتيح الفرصة والرغبة أمام الأفراد للتواصل مع أفراد مجتمع اللغة الأجنبية (Gardner & Lambert, 1972). ويعتقد كذلك أن الأفراد الذين لا يملكون الدافعية التكاملية سيكون إنجازهم أضعف بكثير ممن لديهم هذا الدافعية. فقد كشفت دراسة في الصين أن الدافع هو المؤثر الرئيس في تحقيق الانجازات العليا بشكل أساسي؛ فالكثير من المتفوقين لديهم دافعية تكاملية كبيرة تميزهم عن غيرهم (Peipei&Guirong,2009).

ويشير الأدب التربوي الخاص بهذا الموضوع أنه إذا كانت رغبة المتعلمين للغة الأجنبية متمثلة في الحصول على نتيجة فورية لتعلم اللغة الإنجليزية من أجل تحقيق منفعة معينة أو

للتطوير الوظيفي أو تحقيق دور فعال، فمن الواضح أن الدافعية الوسيلية سيكون لها الأثر البالغ لتحقيق ذلك. وهذا يعتمد على ما يعدونه نجاحا بالنسبة لهم. فقد أشار بعض الباحثين إلى أن الدافعية الوسيلية يمكن أن تصل إلى مستوى معين من الكفاءة، كما تعمل بشكل فعال على المدى القصير. في حين أن الدافعية التكاملية تعمل بشكل فعال أكثر في المدى الطويل (Khair,2008).

وقد كشفت العديد من البحوث بأن متعلمي اللغة ذوي الدافعية التكاملية هم على الأرجح ممن يتمكنوا من الوصول إلى مستوى النجاح ومواصلة التعلم بشكل أسهل (Van Lier,1996; Mehic,2004; Gardner, Masgore, tennant, Gardner&Lambert1959,;). حيث أظهرت العديد من الدراسات التجريبية (Gardner, Masgoret, Tennant, & Mihic, 2004; Masgoret & Gardner, 2003; and Thomas, 2010) أن الدافعية التكاملية تلعب دوراً أقوى من الدافعية الوسيلية في توقع تحقيق تعلم اللغة والكفاءة والاحتفاظ بها، بغض النظر عن العمر أو البيئة، حيث ظهر أن الدافعية التكاملية تدعم تعلُّم اللغة الأجنبية بنجاح. و تشير إلى أن إزدياد التواصل والاندماج مع مجتمع اللغة المراد تعلُمها مما يؤثر في إحداث تغيير إيجابي في الدافعية التكاملية، وبالتالي تغيير إيجابي في تحقيق تعلُّم اللغة (Masgoret and Gardner,2003) .

وقد أجرى براون (Brown, 2007) مقارنة بين الدافعية الوسيلية والتكاملية من جهة والدافعية الداخلية والخارجية من جهة أخرى؛ فالدافعية الخارجية والوسيلية تبدوان متشابهتين، ولكنهما ليستا كبعضهما بعضا، فالدافعية الخارجية تركز على أن الدافعية للتعلم يكون من خارج الشخص، بينما تتعلق الدافعية الوسيلية بالهدف الذي من أجله يتعلم هذا الشخص اللغة. وتختلف الدافعية الداخلية عن الدافعية التكاملية في أن الدافع لتعلم اللغة الأجنبية في الدافعية الداخلية ينبع

من داخل الشخص نفسه، أما في الدافعية التكاملية فيتركز في رغبة المتعلم ليكون عضوا مشاركًا وفعالًا في المجتمع اللغوي الذي يعيش فيه.

فالدافعية أو رغبة المتعلم في العملية التعليمية تلعب دورًا فعالًا، بل هي أيضاً معيار في نجاح المتعلم أو فشله في تعلم اللغة الأجنبية، والسيطرة على مهاراتها الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)؛ لأنها توجه للنشاط الذي يقوم به المتعلم وتحدده، فاستعمال اللغة والتواصل من خلالها مع الناس غالبًا ما يكون السبب الطبيعي والحافز الأول لتعلم اللغة. ومن المعروف أيضًا أن المتعلم عندما يتجه إلى مجتمع اللغة الأجنبية وثقافته يزيد من رغبته في التواصل مع أهل تلك اللغة، والاندماج معهم، وهذا يعود بالفائدة على المتعلم؛ مما يزيد من الدخل اللغوي الذي يؤدي إلى زيادة في الكفاية اللغوية لديه، والسيطرة على المهارات اللغوية،التي تزيد من إثراء الحصيلة اللغوية لدى المتعلم؛ لأنها تقود المتعلم إلى تقمص الشخصية الناطقة باللغة، وعملية استعمال اللغة هي من أفضل الوسائل لتعلمها والمحافظة عليها على الرغم من أن فرص استعمال اللغة تتفاوت بين المتعلمين حسب بيئاتهم، وثقافاتهم، وطبيعة حياتهم (العصيلي، 2003).

ولابد في هذا السياق أن نتطرق إلى تعريف اللغة، فهي إحدى وسائل التواصل الاجتماعي، وخاصة في التعبير عن مفهوم الذات وفهم الآخرين، وهي أداة النمو العقلي المعرفي والانفعالي. وتعرف كذلك بأنها نظام من الرموز المتفق عليها والتي تمثل المعاني المختلفة والمتوافقة وفق قواعد معينه (الروسان،2000).

اللغـــــة

يعرف الفيلسوف جون ديوي (John Dewey) اللغة من منظوره الفلسفي الاجتماعي فيراها وسيلة اتصال بين أفراد جماعة، وتؤلف بينهم على صعيد واحد. وبهذا يتضح منحى جون ديوي الذرائعي في هذا التعريف، فالقيمة النفعية للغة تقع في بؤرة الأهمية، وبهذا فهي من وجهة

نظره وسيلة اتصال؛ فهو يركز على الناحية التطبيقية ويعطيها الأهمية الأولى وبطبيعة التعاريف الاجتماعية نراه يسقط ماهية اللغة؛ ولا يهتم إلا بجانبها الوظيفي. إن وظيفة اللغة الأساسية هي اتصال أفراد الجماعة بعضهم ببعض؛ فضلًا عن أنها تتضمن التأثير في الآخرين وتوجيههم إلى القيام بأعمال معينة، إلى جانب أنها تعمل على نقل الأفكار والمشاعر. فاللغة عامل ربط الفرد بجماعته. ولذلك فإن عضوية الفرد الفعالة في مجتمعه، تعتمد بشكل أساسي على قدرته على الاتصال بزملائه (أنيس،1970).

وكما عرف الفيلسوف ماكس مولر (Max Muller) اللغة بأنها تستعمل رموزا صوتية مقطعية، يعبر بمقتضاها عن الفكر. ويميز مولر في تعريفه القائم على ملاحظة القيم الصوتية بين لغة الحيوان ولغة البشر، فالإنسان والحيوان يشتركان في إمكانية إحداث الأصوات، إلا أن الأصوات البشرية تختلف عن الأصوات الحيوانية بأنها قائمة على المقطعية؛ أي الصوت المركب. ورغم أن ماكس مولر ركز على ناحية اللغة النفسية، وهذا ما نص عليها تعريفه، عندما يحدد وظيفتها بأنها تعبر عن الفكر، إلا أنه لم يُشر إلى وظيفتها الاجتماعية كما فعل جون ديوي (أنيس،1970).

وقد لاقت اللغة اهتمام عدد من النظريات التي قامت بتفسير كيفية تعلم اللغة الأم أم اللغة الثانية، و فيما يلي عرض موجز لأبرز نظريات اكتساب اللغة.

نظريات اكتساب اللغة

يذكر لارسن- فريمان ولونغ (Larsen–Freeman and Long, 1992) أن هناك ما يزيد على أربعين منحى لدراسة اكتساب اللغة، وليست كلها نظريات يمكن الاعتماد عليها لتفسير ظاهرة الاكتساب والتعلم تفسيراً شمولياً كافياً. و سيتم هنا عرض هذه النظريات ضمن ثلاث

تصنيفات هي: النظريات الفطرية، والنظريات البيئية، والنظريات التفاعلية (Larsen – Freeman and Long 1992):

1. النظريات الفطرية:

يدّعي أصحاب هذا الاتجاه أن الإنسان يولد مزوداً بقدرة على اكتساب اللغة ودليل ذلك وجود عموميات اللغة Language Universals لدى البشر بغض النظر عن الخلفية اللغوية والجنسية والعرقية والبيئية. كما يعتقد أصحاب هذه النظرية بوجود أجزاء بيولوجية في دماغ الإنسان مسؤولة عن اكتساب مكونات اللغة. ومن هذه النظريات نظرية تشومسكي Chomsky وكراشن Krashen ومكلاوفلين Mclaughlin .

2. النظريات البيئية

وهي التي تفسر اكتساب اللغة وتعلمها على أنه وليد البيئة والتنشئة الاجتماعية؛ حيث ينكر أصحاب هذه النظرية وجود كوامن فطرية مهمتها اكتساب اللغة، ولكنهم يقولون بأن البيئة والعوامل الخارجية هي التي تشكل السلوك اللغوي للإنسان الذي يولد ولديه استعدادات للتعلم كبقية المخلوقات. ويعُدّ أصحاب هذه النظرية اللغة سلوكاً يُكتَسب كأي سلوك آخر. وأبرز مثل على هذه النظريات: المدرسة السلوكية، حيث يعتقد أصحاب هذه المدرسة بأن السلوك اللغوي يتم تعلمه نتيجة توفر مثير يولد استجابة تُعزَّز سلباً أو إيجاباً تبعاً لسلامة الاستجابة اللغوية. كما يورث التعزيز الإيجابي ديمومة السلوك اللغوي بينما يورث التعزيز السلبي انمحاء هذا السلوك. وقد حاول أصحاب هذا الاتجاه تطوير هذه النظريات بمحاولة تفسير ظاهرة التعلم من خلال ما أسموه بالارتباطات في ما بين أجزاء المثير اللغوي الذي يشكل المدخل اللغوي. إن تكرار هذه العلاقات أو عدمه يقوي أو يضعِّف السلوك اللغوي. وهكذا فإن التعلم في منظورهم هو انعكاس لمدى قوة الارتباطات بين مكونات المدخل اللغوي.

3. النظريات التفاعلية

تدمج هذه النظريات العوامل البيئية الخارجية بالعوامل الفطرية الداخلية ببعض لتفسر اكتساب اللغة وتعلمها. إن سبب هذا الدمج يعود إلى تعقيد عملية الاكتساب حيث لا تكفي نظرية واحدة لتفسير اكتساب اللغة. وتختلف النظريات التفاعلية في ما بينها في محاولتها لتفسير عملية الاكتساب، فمثلاً يعتمد غيفون(Givon, 1979, 1984) النظرية التصنيفية الوظيفية Functional –Typological Theoryالمبنية على دراسة النحو الوظيفي وتغير اللغة تاريخياً، ولكن آخرين مثل هاتش (Hatch, 1978) اعتمدوا على نتائج البحث الاجتماعي والمعرفي وتحليل الخطاب اللغوي Discourse Analysis لتفسير اكتساب اللغة، بينما اعتمد غيرهم على نتائج دراسات علم النفس اللغوي والمعرفي للتوصل إلى قواعد تفسر اكتساب اللغة . أما بخصوص نظرية غيفون Givon فهي تسعى إلى إيجاد إطار نظري يشمل أنواع التغير اللغوي Language Change بما فيها اكتساب اللغة. ولهذا الغرض طور منهجاً سماه التحليل النحوي التصنيفي الوظيفي يقوم على خصائص الخطاب اللغوي وجعل اللغات باختلاف عائلاتها تشكل نمطاً واحداً يمكن تفسير اكتسابه.

ومن خلال ما سبق، يتضح لنا العلاقة الوثيقة بين الدافعية وتعلم اللغة وتأثيرها على شخصية الفرد ومعرفته بها وثقته بنفسه، ولذلك لابد هنا من الإشارة إلى ما يعرف بمفهوم الذات. حيث ظهر هذا المفهوم في العقد الأخير من القرن التاسع عشر في علم النفس كمفهوم نفسي من خلال دراسات وليم جيمس التي مهدت الطريق أمام النظريات المعاصرة التي اهتمت بدراسة الذات (قديح،1984).

ويحتل مفهوم الذات Self-Concept أهمية خاصة في العلوم الإنسانية منذ زمن بعيد، إذ قام العديد من علماء النفس بجهود متواصلة في هذا المجال. و أصبح مفهوم الذات متغيراً نفسياً وتربوياً مهماً في العديد من البحوث (Wilson,2009).

مفهوم الذات

يُعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، التي تلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب الذي لديه فكره عن نفسه بأنه ذكي و مواظب و مُجِد، يميل إلى التصرف تبعاً لهذه الفكرة، فمفهوم الذات على هذا النحو يعمل كقوة دافعة. وعليه فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يستخدمها كما أن سلوكه يؤثر في الكيفية التي يدرك بها ذاته (المومني،2005).

ومفهوم الذات صورة يكونها الشخص عن نفسه طيلة حياته، وهي عامة وليست منصبة على مهمة محددة، كما يقدم مفهوم الذات رؤية، وتصور مركب عن الذات يتطور من خلال تقويم الخبرات والتفاعلات الاجتماعية للفرد، ويصبح أكثر تنوعاً خلال الأنشطة وزيادة الخبرة (غانم،2005).

وقد استخدم مفهوم الذات في علم النفس لتحقيق معنيين متمايزين كما أشار لهما دويدان في دراسته، أما الأول فيعرف باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ويمكن أن يطلق على هذا المعنى "الذات كموضوع " Self as Object، أما المعنى الثاني فيشير إلى مجموعة العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، ويمكن أن يطلق على هذا المعنى "الذات كعملية " Self as Process بمعنى أن الذات تتكون من مجموعة من العميات النشطة كالتفكير والتذكر والإدراك (دويدان،1992).

ويعد روجرز Rogers أكثر علماء النفس اهتمامًا في هذا المجال، حيث اعتبر الذات بأنها النواة التي يقام حولها بناء الشخصية. فقد أشار إلى ثلاث مكونات رئيسية في نظرية الذات؛ تبدأ بالذات ومفهوم الذات والخبرة والسلوك والمجال الظاهري (زهران، 1982). ويعرَّف مفهوم الذات بأنه كيفية إدراك الفرد لنفسه، وهذه الإدراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته في البيئة، وتتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والآخرين المهمين في حياته (غريب،1992) .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم الذات ليس شيئاً موروثاً لدى الإنسان، ولكنه يتشكل خلال التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، ابتداءً من الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة، كما أن الوعي بالذات يبدأ ضعيفاً عند بداية حياته، وينمو ويتطور باتساع البيئة التي يتفاعل معها، ونوع التربية التي يتلقاها، ومن خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به (علاونة وحمد،2010).

كما يمنح مفهوم الذات الفرد مرونة في السلوك وفقاً للدور الذي يقوم به حيث تعتبر الذات محور اهتمام الفرد، وحيث لا يوجد دليل واضح على أن الفرد يولد ولديه مفهوماً لذاته، أذ أن هذا المفهوم يتكون وينمو نتيجة خبراته، وهناك يكاد يكون عاما بأن مفتاح النجاح والسعادة في الحياة يكمن في تكوين مفهوم ذات موجب (عبود و عبود،2002).

ويُعد مفهوم الذات كينونة الفرد أو الشخص، وتنمو الذات وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي. وتتكون بنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، والذات الإجتماعية، والذات المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى للتوافق والإتزان والثبات وتنمو نتيجة النضج والتعلم (زهران،2005).

ويُعَد مفهوم الذات صورة يُكونها الشخص عن نفسه طيلة حياته، وهي عامه وليست منصبة على مهمة محددة، كما يقدم مفهوم الذات رؤية، و تصور مركب عن الذات يتطور من خلال تقويم الخبرات والتفاعلات الإجتماعية للفرد، ويصبح أكثر تنوعاً خلال الأنشطة وزيادة الخبرة (غانم،2005).

مفهوم الذات الأكاديمي

وفي المجال التربوي هناك مفهوم ذات فرعي يعرف بمفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-concept، وهو أحد الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العام وهو يشير إلى معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الأكاديمي، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء الدراسي (Lozano, 1997).

يعتمد مفهوم الذات الأكاديمي على مدى إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته بمدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف (الكحالي، 2005) .

ويشير مفهوم الذات الأكاديمي إلى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو من تقرير الفرد عن درجاته، وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة (أبو جادو، 1998).

ويُعرف كذلك بأنه تكوين معرفي منظم للتقييمات المتحصلة لدى الطالب عن ذاته من خلال مقارنة نفسه بأقرانه في نفس العمر والصف من الناحية الأكاديمية (علاونة وحمد، 2010).

ومفهوم الذات الأكاديمي الذي يكونه الطفل عن إمكانياته العقلية و المعرفية التي تطورت عبر تنشئته الأسرية ومواقف الحياة والخبرات السابقة التي تفاعل معها، يعطيه تصورًا يحدد فيه توقعه للنجاح أو الفشل الذي يواجهه أمام خبرات محددة، وبالتالي فإن مفهوم الذات الأكاديمي

يعمل عمل الدافع نحو النجاح إذا ما كانت خبراته السابقة خبرات ناجحة أو مُحبطه إذا كانت خبراته السابقة خبرات فاشلة. وهكذا يمكن القول إن مفهوم الذات يعمل عمل الدافع لدى الفرد (نوفل، 1998) .

فمفهوم الذات الأكاديمي هو الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها(الريموني،2008)، و كما يعرف بأنه "مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي(Freeman,2008). ويُعرف بأنه رأي المتعلم نحو ذاته في المواقف الدراسية و خارجية لها علاقة مباشرة بحياة المتعلم الدراسية (الجربوع،1429).

ويُعرف شافلسون (Shavelson,1982) مفهوم الذات الأكاديمي بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو هو تقرير الفرد عن درجاته، أو علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة أو كليهما. ويشير إلى الرؤيا التي ينظر فيها الفرد إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، و أداء الواجبات الأكاديمية، بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها.

ويعد مفهوم الذات الأكاديمي مجموعة من مواقف الطلبة و معتقداتهم و تصوراتهم عن جملة مهاراتهم وأدائهم الأكاديمي (Lent, Brown, & Gore, 1997). ويعتمد هذا المفهوم بشكل كبير على خبرات النجاح والفشل التي واجهها الطالب في السنوات الأولى من المدرسة، وعلى تقييم الآخرين لذلك، بغض النظر عن ما إذا كان ذلك التقييم صحيحاً أم مبالغاً فيه، كما يعتمد على مدى إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، و معتقداته بمدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف(الكحالي،2005).

ويُشير هذا المفهوم إيضاً إلى رؤية الطلبة لأنفسهم كمتعلمين في السياق الدراسي مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وعلى ثقتهم في قدراتهم، ولا يقتصر ذلك على أنشطتهم الدراسية الحالية بل كذلك على أهدافهم الأكاديمية المستغلة (Wilson,2009).

كما يُعد مفهوما حيوياً بالنسبة لأداء الطلبة في مجال التحصيل الدراسي، وجزءاً من مفهوم الذات العام، يرتبط بالجانب الدراسي وبالحياة الأكاديمية للفرد. ولمفهوم الذات الأكاديمي أهمية في التقدم المدرسي؛ لأنه ينمو في المواقف التعليمية المختلفة، ولهذا يميز جانباً مهما من جوانب مفهوم الذات الموجب (Wilson,2009).

ويرى النجداوي (1991) أنه الطريقة التي يدرك الفرد بواسطتها ثقافته وكيانه، ويضيف أيضاً بأنه ذلك التنظيم المعرفي والاتصالي الذي يتضمن استجابات الإنسان نحو نفسه في مواقف مدرسية وتعليمية. ويذهب إلى وجود ارتباط بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للتعلم؛ حيث يرى أن الطلبة الأعلى تحصيلاً يمتلكون مشاعر أكثر إيجابية. ويرى كذلك أن مفهوم الذات الأكاديمي المتدني يمكن أن تكون له نتائج عكسية على أداء الطالب في المدرسة أو الجامعة. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن هناك ارتباط بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للتحصيل الأكاديمي.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة، ومفهوم الذات الأكاديمي، فإنه يمكن أن نتوصل إلى أن الدافعية التكاملية والوسيلة في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية قد تؤثر في شخصية الفرد في تقديره لذاته. وبهذا فإن الدراسة الحالية تحاول أن تتعرف على مدى احتمالية وجود علاقة بين متغيرات الدراسة إن وجدت، وما هي درجتها في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

الدراســات السابقــة

أجري القليل جداً من الدراسات والبحوث التي حاولت الوقوف على دراسة الدافعية التكاملية والوسيلة لتعلُّم اللغة الإنجليزية و دراسة مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة، حيث أنه من خلال البحث الدقيق لم ترصد الباحثة أي دراسة تناولت دراسة الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلُّم اللغة الإنجليزية كمتنبئ في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة على حسب علمها، وعلى أي حال، فإن الأبحاث التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي كانت لدى دراسات للطلبة العاديين والطلبة المعوقين و ذوي الاحتياجات الخاصة. وتناولت الدراسة في هذا الفصل الدراسات التي ناقشت الدافعية التكاملية والوسيلية لتعلُّم اللغة الإنجليزية، ودراسات عن مفهوم الذات الأكاديمي، حيث قامت الباحثة بتقسيم هذا الفصل إلى محورين أساسيين.

أولاً: دراسات الدافعية التكاملية والوسيلية لتعلُّم اللغة الإنجليزية :

يعرض هذا الجزء الدراسات السابقة التي تُعنى بدراسة الدافعية التكاملية والوسيلية لدى الطلبة لتعلم اللغة الأجنبية:

فقد أجرى بنسون (Benson,1991) دراسة هدفت إلى الكشف عن دافعية الطلبة اليابانيين نحو تعلم اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياسا للدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية على عينة تكونت من (300) طالب وطالبة من الطلبة الجامعيين في اليابان .أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أبدوا أهمية عالية للدافعية التكاملية والشخصية أكثر من الدافعية الوسيلية.

وقام القويدي (Al-Quyadi,2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دافعية الطلبة اليمنيين واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسا للدافعية والاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية، طبق على عينة تكونت من (518) طالبا وطالبة من طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة صنعاء. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أظهروا

مستوى عاليا من الدافعية الوسيلية والدافعية التكاملية، وأن اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية، ونحو استخدامها في السياقات التربوية والاجتماعية كانت إيجابية.

وأجرى ضيف الله (Dhaif– Allah,2005) دراسة هدفت إلى استكشاف أنماط الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، أظهرت نتائجها أن الطلبة أظهروا دافعية تكاملية ودافعية وسيلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية ، حيث لم تحتل أي منهما أهمية أكثر من الأخرى.

وتعامل عبيدات في دراسته مع اللغة العربية كلغة أجنبية للطلبة الماليزيين. حيث قام عبيدات (Obeidat,2005) بدراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن دافعية الطلبة الماليزيين نحو تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التعليمي للوالدين .ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياسا تكون من (38) فقرة طبق على عينة تكونت من (105) من الطلبة في جامعتي اليرموك وآل البيت. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أظهروا دافعية تكاملية نحو تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيتهم تعزى لمتغير الجنس ، والمستوى الدراسي ، والمستوى التعليمي للوالدين .

وأجرى رحمان (Rahman,2005) دراسة هدفت إلى استكشاف توجهات الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية في بنغلادش. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الدافعية والاتجاهات "لجاردنر "مع إجراء بعض التعديلات عليه ليناسب البيئة البنغالية .تكونت عينة الدراسة من(94) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من طلبة الجامعة الأمريكية العالمية في بنغلادش. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أظهروا دافعية وسيلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية أكثر من الدافعية التكاملية.

وأجرى قشوع (Qashoa,2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن دافعية الطلبة الوسيلية والتكاملية نحو تعلم اللغة الإنجليزية في الإمارات العربية المتحدة، والتعرف إلى العوامل التي تؤثر

في دافعيتهم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسا لدافعية الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية كما استخد طريقة المقابلة. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من طلبة المرحلة الثانوية في دبي. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أظهروا دافعية وسيلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية أكثر من الدافعية التكاملية، وأن هناك عددا من العوامل التي تؤثر في دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية من أبرزها: صعوبة اللغة الإنجليزية التي تتمثل في المفردات، والقواعد، واللفظ.

وأجرى ليو (Liu,2007) دراسه هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة الصينيين ودافعيتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وعلاقتها بكفاءتهم في الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسا للاتجاهات تكون من (44) فقرة، ومقابلة مفتوحة النهاية، واختبار كفاءة باللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (202) من الطلبة في مستوى السنة الثالثة من غير تخصص اللغة الإنجليزية في الجامعة الجنوبية في الصين. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أظهروا اتجاهات إيجابية ودافعية عالية لتعلم اللغة الإنجليزية، وأن دافعيتهم لتعلم اللغة الإنجليزية كانت وسيلية أكثر منها تكاملية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة باللغة الإنجليزية واتجاهات الطلبة ودافعيتهم.

وفي دراسة أجرتها كاترين (Katherine,2008) فحصت فيها العلاقة بين بنية الدافعية و استخدام استراتيجيات تعلُّم اللغة الأجنبية لدى طلبة المرحلة الثانوية. حيث تكونت عينة هذه الدراسة من 63 صفا يتعلم الطلبة فيها اللغة الأجنبية (الفرنسية، و الألمانية، و الإسبانية، واللاتينية) خلال خمس سنوات، حيث شاركت مجموعة كبيرة من مدارس الغرب الأوسط بلغت (694) طالباً، وقد أكدت نتائج الدراسة من خلال معامل الارتباط والانحدار الإحصائي المتعدد للدافعية التكاملية علاقتها باستراتيجيات التعلم كمتنبئ لها، كما أنها المؤشر الأفضل لاستخدام استراتيجيات التعلم

التعاونية، في حين كان عامل الدافعية الداخلية يمثل المتنبأ الأفضل لأنشطة التعلم اللامنهجية والتي قد تعزز من تفعيل دور استخدام اللغة الأجنبية.

وأجرى مانيوساك (Manusak,2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ونوع دافعية الطلبة التايلنديين لتعلم اللغة الإنجليزية (الوسيلية، والتكاملية). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسا للدافعية والاتجاهات" لجاردنر" و"ليو". تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا ممن يدرسون تخصص إدارة الأعمال باللغة الإنجليزية في مستوى السنة الثانية في جامعة ميديوم. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أظهروا دافعية عالية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وأن الطلبة يتعلمون اللغة الإنجليزية لتوجهات وسيلية وتكاملية، وأن التوجهات التكاملية كانت الأكثر وبشكل كبير.

وأجرى دويك و شحادة (Dowaik & Shehadeh,2010) دراسة هدفت إلى استكشاف أنماط الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية السائدة لدى طلبة الجامعات في فلسطين، وتحديدا في منطقة الخليل. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياسا للدافعية) متبوعا بمجموعة من المقابلات. تكونت عينة الدراسة من (127) طالبا وطالبة من طلبة جامعتي الخليل وبولتكنك فلسطين في تخصصي الهندسة واللغة الإنجليزية. أظهرت نتائج الدراسة أن أنواع الدافعية التي ظهرت لدى الطلبة الفلسطينيين تختلف بشكل كبير عن أنواع الدافعية التي تم توصيفها من قبل الباحثين الغربيين الذين أجروا أبحاثهم في الغالب على فئات المهاجرين إلى البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، حيث تسود لدى الطلبة الفلسطينيين أنواع دافعية خارجية المصدر مثل تعلم اللغة؛ لكونها متطلبا إجباريا في الخطط الدراسية، أو نظرا لرغبة المتعلم في حماية ثقافته عن طريق مقاومته الثقافة الأجنبية، في حين لم يظهر أي من الطلبة دافعية تكاملية أو داخلية لتعلم اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة أجراها (AbdulSamad,2012) تحقق فيها من العلاقة بين الدافعية والكفاءة اللغوية لدى الطلبة الإيرانيين المتعلمين للغة الانجليزية كلغة أجنبية English as a Foreign Language في جامعة العلوم والتكنولوجيا في ماليزيا [UTM]. حيث اهتمت هذه الدراسة بفاعلية الدافعية بنوعيها التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من100 طالب إيراني في جامعة العلوم والتكنولوجيا في ماليزيا كعينة استطلاعية تعكس الأفكار المتعلقة في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. حيث كان المشاركون فيها ممن تقدموا لاختبار IELTS ضمن فئتين حسب نقاط التحصيل، حيث يعتبر الطالب الذي حصل على 6 نقاط من فئة المتفوقين ومن حصل على أقل من ذلك كان من فئة التحصيل المنخفض. وقد تم استخدام استبيان الدافعية التكاملية الذي يحتوي على تسعة عشر بندا أساسيا كأداة للدراسة. حيث كشفت نتائج الدراسة أن ارتباط الكفاءة اللغوية لدى المتفوقين مرتبط بشكل جيد مع الدافعية التكاملية. وهذا يشير الى ان فئة المتفوقين من المتعلمين كانت الدافعية التكاملية هي القوة الدافعة لتعلمهم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

ثانياً : دراســـات مفهوم الذات الأكاديـــمي :

يعرض هذا الجزء الدراسات السابقة التي تُعنى بدراسة مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة:

ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال دراسة لـ هيمان (Heyman,1987) كان هدفها هو مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تقييم مشاكلهم التعليمية وصعوبات التعلم لديهم. و تكونت عينة الدراسة من (234) طفلاً توزعت حسب متغير العمر وأداة القياس إلى مجموعتين: الأولى تكونت من 147 طفلاً من ذوي صعوبات التعلم أعمارهم بين 8-17 سنة خضعوا لأداة قياس الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم. والأخرى تكونت من 87 طفلاً في عمر 9-11 سنة خضعوا لاختبار بيرسما و تشابمان لإدراك قدرة الطالب. و أظهرت الدراسة النتائج التالية :-

وجود علاقة ايجابية بين إدراك الأطفال لصعوبات التعلم لديهم و تقديرهم لذاتهم. و أيضاً الإدراك الذاتي لصعوبات التعلم كان مرتبطا مع كل من مفهوم تقدير الذات و مفهوم الذات الأكاديمي بدرجات عالية ارتبطت أداة الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم (SPLD) بقوة مع إنجازات القراءة .

وأجرى قطامي (1989) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للتحصيل، واستخدام فيها الدراسة التحليلية لأبعاد مفهوم الذات الأكاديمي ومن ضمنها مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية وعلاقته بالتحصيل والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في السعودية. حيث تكونت العينه من (206) طالب من المرحلة الأساسية العليا. وكشفت النتائج على أن الدافعية للتعليم والتحصيل سبب و مفهوم الذات الأكاديمي نتيجة.

وفي دراسة أخرى لـ (Heyman,1990) هدفت إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات العام للأطفال ذوي صعوبات التعلم، و مفهوم الذات الأكاديمي، و تقدير الذات بشكل عام عند هؤلاء الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (87) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم و قد تم اختيارهم من الصف الثالث الأساسي و من(6) مدارس في مدينة " نيويورك " و هذه المدارس هي مدارس ابتدائية حكومية، و أعمار أفراد العينة تراوحت بين (9-11) سنة و 11 شهر وتوزعو إلى (53) ذكوراً و (34) إناثاً وتم استخدام تقدير الذات و مفهوم الذات الأكاديمي بوساطة ثلاثة مقاييس فرعية لمقياس القدرة من وجهة نظر الأطفال والذي تم تطويره من قبل بورسما و شابمان. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة بين مفهوم الذات العام، و مفهوم الذات الأكاديمي، و تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وبأن مفهوم الذات العام له نسبة ١٢ % من التباين في تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. و كما أظهرت النتائج أن مفهوم الذات العام له نسبة ٣٠ % من التباين في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرى النجداوي (1991) دراسة هدفت إلى معرفه العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في الدوافع المدرسية ومن هذه العوامل (دافع الإنجاز، مفهوم الذات الأكاديمي، موقع الضبط). وتكونت عينة الدراسية من (300) طالب من طلبة الصف التاسع من مدارس أحياء مدينة عمان الأربعة الحكومية. و أشارت النتائج أثر التفاعلات الثنائية على مستوى الدلالة بين متغير الإنجاز و موقع الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي و موقع الضبط على درجات الدوافع المدرسية، بينما لم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة للتفاعل بين متغيري الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي على درجات الدوافع المدرسية، بينما لم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة إحصائية (0,05) للتفاعل الثلاثي (مستوى الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الضبط) على درجات الدوافع المدرسية. وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الإنجاز و موقع الضبط، و مفهوم الذات الأكاديمي على درجات الدوافع المدرسية.

وأجرى قطامي (1992) هدفت إلى معرفة أثر عامل الجنس ومستوى الإنجاز (عالي أو متدني) ومفهوم الذات الأكاديمي (عالي أو متدني) في الدافعية للتعلم في المواقف الصفية و المدرسية لطلبة الصف العاشر لمدينة عمان. وكشفت النتائج على أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة، الجنس ومستوى الإنجاز، ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية على دافعية التعلم، كما أظهرت أثراً للتفاعل الثلاثي وبعض التفاعلات الثنائية لمتغيرات الدراسة (الجنس، الإنجاز، مفهوم الذات الأكاديمي على دافعية التعلم). وأظهرت الدراسة عن وجود تأثير لعامل الجنس (ذكور، إثاث) ومفهوم الذات الأكاديمي (عالي، متدني) على الدافعية للتعلم والذي بدوره قد يؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم.

وقد أجرى سكران (1993) دراسة بعنوان "إدراك الطلبة معاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات ومنها مفهوم الذات الأكاديمي". وتكونت عينة الدراسة

من طلبة مرحلة التعليم الأساسي، شملت (396) طالباً وطالبة من الصف الرابع حتى الصف السابع. واستخدام الباحث ضمن أدوات دراسته مقياساً لمفهوم الذات الأكاديمي يتضمن بعدين فقط وهما الكفاءه العامه و الخاصة، وكما أسفرت النتائج عن وجود تأثير مباشر لمفهوم الذات الأكاديمي على الإدراك الطلبة معاملة المعلم وتاثير غير مباشر على أبعاد ذلك الإدراك.

وأجرى كوك (Cook,1998) دراسة بعنوان "الإرشاد المختصر المتمركز على الحل وتأثيره على مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الأساسية". وهدفت الدراسة لفحص فاعلية الإرشاد المختصر المتمركز على الحل في تحسين مفهوم الذات لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي. حيث تألفت عينة الدراسة من (68) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (7–8) سنوات، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت المقابلة الشخصية ومقياس بيرس–هاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال (Pierce–Harris Children's Self Concept Scale)، في القياسين القبلي والبعدي. تلقى أعضاء المجموعة التجريبية دروساً في التوجيه الجمعي ركزت على تحسين مفهوم الذات استناداً إلى منهج الإرشاد المختصر المتمركز على الحل، باستخدام فنيات تقديم الإطراء للمسترشد وتطبيق أنشطة فنية وبعض الواجبات البيتية، في حين تلقى أفراد المؤسسة منظمة تشمل على قواعد وقوانين وحدود، وبيئة علاجية مرنة تسمح بحرية التعبير عن الرأي بشأن العملية العلاجية.

وأجرى الرشيدي (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار و مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (2000) طالب من طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، و أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار و مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

وأجرى فان دام وميرتينس (Van Damme, Mertens,2004) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي و الإنجاز الأكاديمي، حيث تكونت العينة من (6411) طالباً من (59) مدرسة ثانوية في إقليم الفلاندرز في بلجيكا، و أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ايجابية ثنائية الاتجاه بين مفهوم الذات الأكاديمي و الإنجاز الأكاديمي، وتبين أن الطلاب ذوي مفهوم الذات المرتفع كانوا حاصلين على معدلات أعلى من الطلاب ذوي مفهوم الذات المنخفض.

وأيضاً أجريت دراسة لـ جيش (Gish,2002) و التي هدفت إلى المقارنة بين مفهوم الذات لدى الطلبة المعوقين بصرياً والمبصرين في 14 دراسة أجريت في مناطق مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية وتناولت هذه الدراسات التعريفات المتعلقة بمفهوم الذات مثل صورة الذات، وإدراك الذات، وتقييم الذات، وتقدير الذات، ومفهوم الذات كما تناولت هذه الدراسة المقاييس التي استخدمت لقياس مفهوم الذات ومقياس تنس لمفهوم الذات ومقياس بيرس–هاريس لمفهوم الذات للأطفال، وأشارت الدراسات التي تمت مراجعتها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين مفهوم الذات لدى المعوقين بصرياً والطلبة العاديين.

ومن الدراسات العربية التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة "صوالحة التي هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية التدريس المباشر في تعليم مهارات الرياضيات لتلاميذ غرف المصادر ذوي صعوبات التعلم، ودراسة أثر هذه الاستراتيجية في اتجاهاتهم نحو الرياضيات، وفي مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (60) طالبًا وطالبة في مديرية تربية عمان الثانية. تم تطوير استبانة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي تم تطبيقها في اختبار قبلي وبعدي. وتم تطوير برنامج تعليمي يقوم على أساس استخدام استراتيجية التدريس المباشر في الرياضيات و أظهرت النتائج فاعلية استراتيجية

التدريس المباشر في تحسين التحصيل، والاتجاهات نحو الرياضيات ، ومفهوم الذات الأكاديمي لطلبة المجموعة التجريبية

أجرى الكحالي (2010)، دراسة بعنوان مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار حسب النوع و التخصص الدراسي بمدارس من منطقة الباطنة شمال سلطنة عُمان، حيث تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة، منهم (256) طالباً، و (244) طالبة، وقد أظهرت النتائج وجود إرتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار عند مستوى دلالة (0.01)، كما بينت أيضاً وجود علاقة إرتباطية سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وبينت وجود إرتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، و أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، بين الذكور و الإناث في قلق الاختبار لصالح الإناث، و أظهرت كذلك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طلبة بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي في قلق الاختبار لصالح طلبة القسم العلمي، بينما لم تظهر النتائج تفاعلاً في مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار بالنسبة للنوع والتخصص الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة :

بحثت الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية التكاملية والوسيلية لتعلم اللغة في علاقة الدافعية لتعلم اللغة مع متغيرات عدة منها: المستوى التعليمي للوالدين، والمستوى الدراسي، واسخدام استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية، والكفاءة اللغوية، والعوامل التي تؤثر في الدافعية، وأنماط الدافعية، ودافعية

الإنجاز، وتوجهات الطلبة لتعلم اللغة، وفي تعلم مادة الرياضيات. فيما ربطت الدراسة الحالية الدافعية التكاملية والوسيلية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية ومفهوم الذات الأكاديمي.

كما طُبقت دراسات الدافعية التكاملية والوسيلية لتعلم اللغة الأجنبية على مراحل عمرية مختلفة، المراحل الجامعية كما في اليابان واليمن في جامعة صنعاء، وفي الولايات المتحدة الأمريكية، والجامعة الأمريكية في بنغلادش، والطلبة الصينيين الجامعيين، و الطلبة الإيرانيين في جامعة ماليزيا، وطلبة جامعتي الخليل وبولتكنك فلسطين. كما وطبقت دراسة في الإمارات العربية المتحدة على طلبة المرحلة الثانوية. وقد تعددت أدوات الدراسة لتلك الدراسات حيث تنوعت مابين؛ المقابلات الشخصية، والمقابلات مفتوحة النهاية، و أداة قياس الإدراك الذاتي، والإستبيانات لطلبة الجامعات، والقياس القبلي والبعدي. بينما طُبقت هذه الدراسة على المرحلة الأساسية العليا؛ كونها مرحلة مفصلية مهمة في تحديد مسار حياة الطالب لإكمال العملية التعليمية لديه في البيئة الأردنية.

وبناء على ذلك فإن الدراسة الحالية تتميز بالاتي :

أنها من الدراسات الجديدة التي تربط بين الدافعية التكاملية والوسيلية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلاقتها في مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة؛ هذه المرحلة المفصلية من الطلبة الصف العاشر وليس هناك دراسة محلية واحدة على حد علم الباحثة تناولت هذا الموضوع الأساسي في مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء. وقد إختصت هذه الدراسة بتطوير وإعداد مقياس إهتم في هذه المرحلة العمرية في البيئة الأردنية. كما و قد تم نقاش نتائج الدراسة الحالية في ضوء الإتجاه المعرفي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهجية التي قامت بها الدراسة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، إضافة إلى وصف الأدوات التي طُبقت في هذه الدراسة، من حيث البناء والصدق والثبات، و المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

أولاً : منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ثانياً : مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في قصبة الزرقاء الأولى، في المملكة الأردنية الهاشمية من الذكور و لإناث والبالغ عددهم 8500، وقد تم اختيار هذه المرحلة كونها مرحلة مفصلية انتقالية لأنها هي آخر مرحلة أساسية مُعدة لتحضير الطلبة للمرحلة الثانوية ودخولهم في الدراسة الأكاديمية أو المهنية أو الفروع الأخرى. حسب ما يتقرر من تصنيفات وزارة التربية والتعليم لطلبة هذه المرحلة حسب مستوى أدائهم في هذه المرحلة .

أما عينة الدراسة فتكونت من 400 طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر موزعين في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة الزرقاء، وقد تم إختيار العينة بالطريقة العنقودية العشوائية؛ حيث تم الحصول على قائمة بالمدارس الحكومية والخاصة للطلبة الذكور والإناث، التي تُعنى بتدريس مرحلة الصف العاشر الأساسي، في محافظة الزرقاء. وتم وإختيار ثمانية مدارس خاصة وحكومية لكلا الجنسين عشوائياً، و الجدول 1 يظهر عينة الدراسة بشكل تفصيلي:

جدول 1 توزيع عينة الدراسة حسب نوع المدرسة والجنس .

الرقم	مدارس الحكومية		مدارس الخاصة		عدد عينة الدراسة	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
1	2	1	3	2	209	177
2	-	-	-	-	386	

يبين الجدول 1 عدد العينة. وقد كانت المدارس الحكومية مدرستين للطلبة الإناث ومدرسة للطلبة الذكور. أما المدارس الخاصة، فتكونت من ثلاثة مدارس للطلبة الإناث ومدرستين للطلبة الذكور، من طلبة الصف العاشر في محافظة الزرقاء. وقد تم توزيع أدوات الدراسة على عينة عددها 400 طالب وطالبة، وقد تم شرح تعليمات الإجابة على مقياسي الدراسة لجميع الطلبة، كما في ملحق رقم (1) من قبل الباحثة نفسها. وبعد إستعادة نسخ الإستبيان وإستبعاد النسخ التي لم تستكمل الإجابة عن فقراته تم إعتماد 386 من إستبيانات الدراسة؛ والبالغ عددهم 177 طالباً، و209 طالبة، من أصل 400 نسخة. هذا وقد تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2015/2014).

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسةتم استخدم أداتان وهما مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

أولاً : مقياس الدافعية التكاملية و الوسيلية:

تم استخدام مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية الذي طوره وونغ ين ون (Wong Yin Won,2011) الذي استخدمه للطلبة الجامعيين للكشف عن دافعيتهم لتعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. وقد تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية من قبل الباحثة نفسها، ومن ثم عرض على مختصين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامتها وتعديلها بما يتناسب ومتغيرات

الدراسة. كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس أي من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس. وقد أجريت تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء كل هذه الإجراءات. وقد تم اعتماد هذا المقياس بعد توفيقه وموائمته بما يتناسب مع هذه الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري، والاستعانة بدراسات (Vaezi,2008)، (Zanghar,2012)، وتم الإطلاع على المقاييس الذي اتبعها. وبعد تقنيين المقياس على البيئة الأردنية والمرحلة العمرية تم عرضه على محكمين مختصين لتعديله بما يتوافق مع طبيعة عينة الدراسة وهدفها.

وقد تكون المقياس الأصلي من عشرين فِقرة بصورته الأولية، والذي تكون من بعدين للدافعية وهما الدافعية التكاملية والدافعية الوسيلية، حيث كانت عدد فقرات بُعد الدافعية التكاملية 8 فقرات، وعدد فقرات بُعد الدافعية الوسيلية 10 فقرات. وقد كانت جميع فقرات المقياس إيجابية. وقد تم حذف فقرة لا تتلاءم مع هذه الدراسة والتي تحدثت عن الأدب الإنجليزي، حيث أنها لا تشكل أهمية كبيرة للفئة العمرية التي طُبِقَت عليها هذه الدراسة.

صدق المقياس:

استخدم في هذه الدراسة طريقتان للكشف عن دلالة صدق المقياس، وهما:

أولاً، الصدق الظاهري: للتأكد من دلالة صدق المقياس تم عرضه بصورته الجديدة على عشرة من المختصين في علم النفس التربوي والقياس، ومناهج التدريس في الجامعة الهاشمية، و طلب منهم تحكيم المقياس من حيث وضوح المعنى، ومدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسهُ، و إضافة أية ملاحظات أو اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين كما هو مشار اليهم في ملحق (4) وآرائهم تم إجراء تعديلات بسيطة، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها. وقد تمت طباعة المقياس بصورته النهائية. كما ورد في ملحق (2).

ثانياً، الصدق البنائي: تم التحقق من صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية، حيث تم استخراج مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات الدافعية التكاملية والعلامة الكلية للبعد، و معاملات الارتباط بين فقرات الدافعية الوسيلية وعلامتها الكلية، بالإضافة إلى الارتباط بين بعدي الدافعية. والجدول 2 يشير إلى تلك القيم.

جدول 2 مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، والارتباط بين بعدي الدافعية.

	الارتباط بين بعدي الدافعية	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
الدافعية التكاملية	0.947**	.988**	.984**	.981**	.986**	.989**	.986**	.993**	.965**		
الدافعية الوسيلية		.780**	.948**	.928**	.860**	.925**	.883**	.845**	.946**	.962**	.759**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعدي مقياس الدافعية مع الدرجة الكلية لكل بعد كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق تؤهله للاستخدام في هذه الدراسة. كما تم استخراج دلالات القدرة التمييزية لفقرات كل بعد من بعدي الدافعية، فقد تراوحت قيم الدلالة التمييزية لفقرات بعد الدافعية التكاملية من (0,27–0,65). أما بخصوص بعد الدافعية الوسيلية فقد تراوحت قيم الدلالة التمييزية لفقرات ذلك البعد من (0,35 – 0,75)

ثبات المقياس:

بعد استخراج معايير الصدق تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي و التجزئة النصفية من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقاييس الفرعية التي يتكون منها المقياس الكلي،

بتطبيقهُ على عينة استطلاعية تكونت من (29) طالبة من خارج عينة الدراسة الأصلية. وتم حساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

حيث كانت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لبعد الدافعية التكاملية الكلي0,66 وقيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية 0,89 . وبخصوص بعد الدافعية الوسيلية فقد كانت قيمة ثبات الاتساق 0,76 ، أما قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفي فقد كانت0,80 ، والجدول 3 يظهر تلك القيم:

جدول 3 قيم الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لبعدي مقياس الدافعية.

الرقم	البُعد	قيمة معامل ثبات بطريقة كرونباخ ألفا	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية
1	الدافعية التكاملية	0,66	0,89
2	الدافعية الوسيلية	0,76	0,80

وقد تم استبعاد الفقرة 16 والتي تنص على "***أحتاج اللغة الإنجليزية لأنها تساعدني في مجالات مختلفة (سفر، فنادق، سياحة...)***" وذلك لحصولها على قيم متدنية من الثبات . وبهذا يتكون المقياس بصورته النهائية من 18 فقـرة.

طريقة تصحيح المقياس:

يتكون مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية بصورته النهائية من 18 فقرة موزعة على مقياسين فرعيين، هما الدافعية التكاملية ويتكون من 8 فقرات، والدافعية الوسيلية ويتكون من 10 فقرات، والتي تم الإجابة عنها بوضع إشارة تحت إحدى فئات تدريج ليكرت الخماسي، حيث تم صياغة جميع الفقرات بصورة إيجابية. وعند التصحيح أُعطيت كل إجابة درجة محددة، فقد أُعطيت الإجابة أوافق بشدة 5 درجات، و الإجابة أوافق 4 درجات، و الإجابة محايد 3 درجات، و الإجابة لا أوافق درجتين، والإجابة لا أوافق بشدة درجة واحدة. وبذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس هي 18 و أعلى درجة هي 90 .

وللحكم على آراء المستجيبين على مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية، تم تحديد ثلاث فئات وهي: بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة منخفضة لكلا البُعدين. ولإيجاد حدود هذه الفئات تم قسمة مدى الاستجابة إلى ثلاث فئات متساوية في الطول. ففيما يخص البُعد التكاملي فقد استخرجت طول الفئة على النحو التالي: أعلى علامة – أقل علامة / 3؛ أي 40–3/8 وبالتالي يكون طول كل فئة10,66 وبذلك تصبح درجات الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس كما يلي: للدرجة المنخفضة8–18,66وللدرجة المتوسطة18,67–29,32 و للدرجة المرتفعة 29,33–40 . أما فيما يخص البُعد الوسيلي فقد استخدمت نفس العملية من خلال ما يلي: أعلى علامة – أقل علامة / 3؛ أي 50–3/10، وبالتالي يكون طول كل فئة 13,33 وبذلك تصبح درجات الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس كما يلي : للدرجة المنخفضة (10–23,33)، و للدرجة المتوسطة 23,33–36,67 ، و للدرجة المرتفعة 36,68–50 .

ثانياً : مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

تم تطوير مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالاستناد إلى عدد من مقاييس الدراسات السابقة، حسب ما يتناسب مع متغيرات هذه الدراسة، وقد تم اعتماد هذا المقياس بعد توفيقه و مواءمته بما يتناسب مع هذه الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري، و الاستعانة بالدراسات السابقة للإطلاع على المقاييس التي اتبعتها، ومنها المقياس الذي أعده (Shavelson,Habner,& Stanton,1976)، والذي تم تطويره وتعديله في دراسة (طراونه،2011)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (64) فقرة تضمنت ثماني مجالات؛ منها(3) ثلاثة مجالات تتحدث عن مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات العام، ومفهوم الذات غير الأكاديمي. وقد تم اختيار الفقرات التي تتوائم مع هدف هذه الدراسة وتم بناءاً على ذلك تكييف المقياس وتقنينه على ظروف الدراسة والمرحلة العمرية لعينة الدراسة، فقد تمت صياغة فقرات هذا المقياس بصورته النهائية والذ يتكون

من (18) فقــرة، وقد تم تحكيمه من قبل مختصين في علم النفس التربوي ومن ثم تم تطبيقه على عينة الدراسة.

صدق المقياس:

استخدم في هذه الدراسة طريقتان للكشف عن دلالة صدق المقياس، وهما:

أولاً، الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم التربوي ومناهج التدريس في الجامعة الهاشمية ليقوموا بتحكيم المقياس من حيث مدى انتماء كل فقرة وتمثيل الفقرات لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ومدى وضوح اللغة، وقد تم الأخذ باقتراحات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة لتلائم عينة الدراسة وهدفها، حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات التي أشار إليها المحكمون، وقد تمت طباعة المقياس بصورته النهائية. كما ورد في ملحق (3).

ثانياً، الصدق البنائي: تم التحقق من صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية، حيث تم استخراج مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والعلامة الكلية له. والجدول 4 يشير إلى تلك القيم.

جدول 4 مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي مع الدرجة الكلية للمقياس.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
مفهوم الذات الأكاديمي	.923**	.885**	.862**	.707**	.925**	.807**	.788**	.759**	.765**
	10	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	
	.746**	.928**	.906**	.802**	.719**	.808**	.758**	.863**	

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق تؤهله للاستخدام في هذه الدراسة. كما تم استخراج دلالات القدرة التمييزية لفقرات المقياس، فقد تراوحت تلك القيم من (0,21–0,77).

ثبات المقياس:

بعد استخراج معايير الصدق، تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية وذلك بتطبيقهُ على عينة استطلاعية تكونت من 29 طالب من خارج عينة الدراسة الأصلية حيث كانت كرونباخ ألفا لمعامل الاتساق الداخلي لمفهوم الذات الأكاديمي الكلي(0,89)، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال تقسيم المقياس إلى نصف علوي ونصف سفلي، وقد كانت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمفهوم الذات الأكاديمي (0,753). وكانت قيمة ثبات الاتساق للجزء الأول(0,871)، وكانت قيمة ثبات الاتساق للجزء الثانـي (0,736)، والكلي(0,89). والجدول 5 يظهر تلك القيم:

جدول 5 قيم الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

الرقم	كرونباخ ألفـا لمفهوم الذات الأكاديمي	قيمة معامل الثبـات
1	الجزء الأول	0.871
2	الجزء الثاني	0.74
3	كرونباخ ألف الكلـــــي:	0.89
4	الارتباط بين النصف الأول والثاني	0.75

وتم استبعاد الفقرة 15 والتي تنص على ***أشعر إنني أعرف الكثير من الأشياء***" وذلك لحصولها على قيم متدنية من الثبات. وبهذا يتكون المقياس بصورته النهائية من 17 فقـرة.

طريقة تصحيح مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

يتكون مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بصورته النهائية من 17 فقرة. حيث يتم الإجابة عنها بوضع إشارة تحت إحدى فئات تدريج ليكرت الثلاثي، وتم صياغة جميع الفقرات بصورة إيجابية. وعند التصحيح أُعطيت كل إجابة درجة محددة، فقد أُعطيت الإجابة (دائـماً) 3 درجات، و الإجابة

(أحياناً) درجتين، الإجابة (أبداً) درجة واحدة. وبهذا تكون أعلى درجة على المقياس 51 وأقل درجة 17.

وللحكم على آراء المستجيبين على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، تم تحديد ثلاث فئات وهي: بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة منخفضة. ولإيجاد حدود هذه الفئات تم قسمة مدى الاستجابة إلى ثلاث فئات متساوية في الطول من خلال العملية الحسابية الآتية: أعلى درجة – أدنى درجة /3 أي 51-17/3 وبالتالي يكون طول كل فئة 11,33 وبذلك تصبح درجات الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على المقياس كما يلي : للدرجة المنخفضة 17-28,33 و للدرجة المتوسطة 28,34-39,66 و للدرجة المرتفعة 39,67-51 . والجدول 6 يظهر تلك القيم:

جدول 6 قيم التجزئة النصفية ومعاملات الثبات بطريقة الإتساق الداخلي لبعدي مقياس الدافعية و مفهوم الذات الأكاديمي.

	المتغير		كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
1	الدافعيـــة	التكاملية	0.66	0.55
		الوسيلية	0.75	0.80
2	مفهوم الذات الأكاديمي	الجزء الأول	0.871	0.753
		الجزء الثاني	0.74	
		الكلي	0.89	

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية، وتحديد أفراد عينة الدراسة بما يتناسب مع اختيار العينة العشوائية العنقودية، حيث تم توزيع الاستبيانات على 400 طالب وطالبة، من محافظة الزرقاء، وقد قامت الباحثة بوضع ورقة غلاف توضيحية لمقياسي الدراسة و إعطاء الطلبة فكرة عن الدراسة وأهدافها وتعليمات الإجابة على المقياس بدقة وصدق وأمانة، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة عن جميع فقرات المقياس وعلى أن إجاباتهم ستُعامل بسرية تامة وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. حيث تم اعتماد 386 استبيان من أصل 400

نسخة، بعد استعادة نسخ الاستبيان واستبعاد النسخ التي لم يتم إستكمال الإستجابة على فقراته. ثم تم تفريغ الاستبيانات في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS نسخة 15، ومن ثم تم معالجتها إحصائياً واستخراج نتائج الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخـراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار.

الفصــل الرابــع

نتائـــــج الدراســـــة

نتائج الدراسة:

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل البيانات، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية لدى طلبة الصف العاشر. والجدول 7 يبين تلك القيم:

جدول 7 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية.

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدافعية التكاملية	386	24.80	17.251	متوسطة
الدافعية الوسيلية	386	25.15	17.801	متوسطة

يبين الجدول 7 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدي مقياس الدافعية التكاملية والوسيلية لدى طلبة الصف العاشر، حيث جاء مستوى الدافعيـة التكاملية لدى عينة الدراسة متوسطاً، فقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للدافعية التكاملية 24.80 ، وبانحراف معياري 17,251 . وأن المتوسطات الحسابية للدافعية الوسيلية 25,15 ، وبانحراف معياري 17,801 وبدرجة متوسطة أيضاً. وهذا يعني أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسط من نوعي الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك حسب المستويات التي تم استخراجها وتوضيحها في الفصل الثالث من الدراسة الحالية في جزء طريقة تصحيح المقياس. أما

الإنحراف المعياري فقد جاء بهذه الدرجة بسبب الفروق و التباين بين نسب وأعداد الطلبة الذكور والإناث.

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية حسب متغير الجنس. والجدول 6 يبين تلك القيم:

جدول 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية التكاملية والوسيلية حسب متغير الجنس.

المتغير	العدد	نوع الدافعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	177	الدافعية التكاملية	36.22	3.836
		الدافعية الوسيلية	37.91	4.705
إناث	209	الدافعية التكاملية	15.12	18.26
		الدافعية الوسيلية	14.34	17.66

يبين الجدول 8 أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات استجابات الطلبة على بعدي الدافعية تعزى إلى متغير الجنس. ففيما يخص الدافعية التكاملية فقد كان المتوسط الحسابي للذكور 36,22 والانحراف المعياري 3,836 . أما الإناث فقد كان المتوسط الحسابي 15,12 والانحراف المعياري18,26. وأما فيما يتعلق بالدافعية الوسيلية فقد كان المتوسط الحسابي للذكور37,91، والانحراف المعياري 4,705 . أما الإناث فقد كان المتوسط الحسابي14,34 والانحراف المعياري 17,66 . ولبيان دلالة تلك الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة. كما يظهر في الجدول 9 :

الجدول 9 اختبار ت للكشف عن الفروق في الدافعية التكاملية والوسيلية التي تعزى إلى متغير الجنس.

الدافعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التكاملية	ذكور	177	36.22	3.836	21.096	15.091	384	.000
	إناث	209	15.12	18.26				
الوسيلية	ذكور	177	37.91	4.705	23.570	17.244	384	.000
	إناث	209	14.34	17.66				

يتبين من الجدول 9 وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$0,05) في الدافعية التكاملية والوسيلية تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور. حيث كانت قيمة إختبار ت في الدافعية التكاملية 15,091 ، وفي الدافعية الوسيلية 17,244 . ودرجة الحرية 384 ومستوى الدلالة 0.000 .

السؤال الثالث: ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر. والجدول 10 يبين تلك القيم:

الجدول 10 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مفهوم الذات الأكاديمي	386	35.05	7.72	متوسط

يبين الجدول 10 أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة جاء متوسطاً، فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي 35,05 الانحراف المعياري 7,72 وهي درجات متوسطة وذلك حسب المستويات التي تم استخراجها وتوضيحها في الفصل الثالث من الدراسة الحالية في جزء طريقة تصحيح المقياس.

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي حسب متغير الجنس. والجدول 11 يبين تلك القيم:

جدول 11 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للكشف عن الفروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي حسب متغير الجنس.

المتغير التابع	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	ذكور	177	35.50	7.561	.838	1.063	384	.064
	إناث	209	34.67	7.846				

يبين الجدول 11 أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة الذكور و الإناث على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس. حيث جاء المتوسط الحسابي لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة الذكور 35,50 والانحراف المعياري 7,561 ، في حين كان المتوسط الحسابي لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات الإناث 34,67 و الانحراف المعياري 7,846 ، وكانت قيمة ت 1,063 بدرجة حرية 384 ومستوى دلالة 0,064.

السؤال الخامس: ما مدى مساهمة متغير الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في متغير مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين بُعدَي الدافعية من جهة و مفهوم الذات الأكاديمي من جهةٍ أُخرى. والجدول 12 يبين تلك القيم :

جدول 12 معامل الارتباط بين الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية ومفهوم الذات الأكاديمي.

المتغير	الدافعية التكاملية	الدافعية الوسيلية	مفهوم الذات الأكاديمي
الدافعية التكاملية	–	.947(**)	.503(**)
الدافعية الوسيلية	–	–	.388(**)

**دال على مستوى (α = 0.01)

يبين الجدول 12 أن هناك علاقة طردية دالة إحصائياً بين الدافعية التكاملية و مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر حيث بلغت القيمة 0,503 ، وهناك علاقة موجبة ودالة إحصائياً أيضاً بين الدافعية الوسيلية ومفهوم الذات الأكاديمي حيث بلغت القيمة 0,388.

ثم تم حساب معامل التحديد و معامل التحديد المصحح و الخطأ المعياري لمعرفة مدى مساهمة متغير الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في متغير مفهوم الذات الأكاديمي والجدول 13 يبين تلك القيم:

جدول 13 مدى مساهمة متغير الدافعية التكاملية و الوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومتغير مفهوم الذات الأكاديمي.

معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
0.573	0.328	0.325	6.342

يبين الجدول 13 مدى مساهمة متغير الدافعية التكاملية و الوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومتغير مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر، حيث تبيَّنَ بأن معامل ارتباط المتغيرات 0,573 وهي عامل إرتباط بين الدافعية التكاملية والوسيلية من جهة، و إرتباطها في مفهوم الذات الأكاديمي من جهة أُخرى، حيث أنها قيمة معتدلة القوة حسب المستويات التي وضعها (Hnikle,D, Wiersma, W., & Jurs, S.2003).

وكان معامل التحديد للمتغيرات 0,328 ومعامل التحديد المصحح للمتغيرات الذي يبين مقدار إسهام بُعدَي الدافعية التكاملية و الوسيلية في مفهوم الذات الأكاديمي قد بلغ 0,325% . وبلغ الخطأ المعياري 6,342 وبهذا يتبين أن نوعي الدافعية التكاملية والوسيلية فسرا 32,5 % من مفهوم الذات الأكاديمي والباقي يُعزى إلى عوامل أخرى.

ولبيان دلالة أثر بُعدَي الدافعية التكاملية و الوسيلية في مفهوم الذات الأكاديمي تم استخدام تحليل التباين والجدول 14 يبين ذلك:

الجدول 14 تحليل التباين لأثر بُعدَي الدافعية التكاملية و الوسيلية في مفهوم الذات الأكاديمي.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	7529.346	2	3764.673	93.599	.000
الخطأ	15404.719	383	40.221		
الكلي	22934.065	385			

يتبين من الجدول 14 أن هناك أثر ذو دلالة لنوعي الدافعية التكاملية والوسيلية في مفهوم الذات الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف =93,599 وبدلالة إحصائية بلغت 0,000 .

ولبيان الأوزان النسبية لبُعدَي الدافعية التكاملية و الوسيلية في مفهوم الذات الأكاديمي تم استخراج معاملات الإنحدار اللامعيارية، كما والجدول 15 :

الجدول 15 الأوزان النسبية لأثر بُعدَي الدافعية التكاملية و الوسيلية و مفهوم الذات الأكاديمي

معاملات الانحدار اللامعيارية			معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الدافعية	B	الخطأ المعياري	المعامل Beta		
الثابت	29.807	.568		52.463	.000
التكاملية	.585	.058	1.307	10.069	.000
الوسيلية	-.368	.056	-.850	-6.543	.000

يبين الجدول 15 أن الأوزان النسبية لمتغيري الدافعية التكاملية والوسيلية كانا دالّان إحصائياً؛ أي أنهما ساهما بشكل دال في مفهوم الذات الأكاديمي، وبالتالي تكون معادلة الإنحدار على النحو التالي:

$$Y = C + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2$$

$$Y = 29.807 + 0.585 X_1 - 0.368 X_2$$

[10.069] [-6.543][1]

(0.000) (0.000)[2]

حيث تمثل رموز معادلة الانحدار المتعدد (Multible Regretion) اعلاه مايلي :

Y : مفهوم الذات الأكاديمي

C : ثابت معامل الانحدار (Constant)

β_1 : معامل الدافعية التكاملية

X_1 : الدافعية التكاملية

β_2 : معامل الدافعية الوسيلية

X_2 : الدافعية الوسيلية

1 قيمة اختبار [T-Test]

2 $(\alpha \leq 0.05)$

الفصـــــل الخامـــس

مناقشة النتائـج و التوصيـات

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بعلاقة الدافعية التكاملية و الوسيلية الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الزرقاء، حيث سعت الدراسة الحالية إلى معرفة الدوافع التي تقف وراء تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، و هدفت أيضاً إلى توفير مقاييس يمكن الاستفادة منها في البحوث التربوية والعلمية مما يحقق النفع والفائدة للمهتمين في مجالات البحوث العلمية والتربوية. كما يتضمن التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة :

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ؟ "

أشارت نتائج الدراسة لهذا السؤال إلى أنَّ مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة الدراسة جاء بشكل عام متوسطاً، وهذا يعني أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسط من نوعي الدافعية الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ طلبتنا لديهم الدافعين لتعلم اللغة الإنجليزية فهم يمتلكون الدافعية التكاملية لتعلم اللغة الإنجليزية. ويمكن أن القيمة جاءت متوسطة بسبب تعرضهم لما تقدمه لهم التكنولوجيا الحديثة من إمكانية تواصل بمنتهى السهولة واليُسر مع أبناء اللغة الإنجليزية كمواقع التواصل الاجتماعي المتيسرة لديهم، ومعرفة ثقافتهم وحب الاستماع إلى أغانيهم ومعرفة أنشطتهم وما إلى ذلك، ولفهم البرامج والتطبيقات فهم يشغلون معظم وقتهم في مواكبة التكنولوجيا، أو من خلال التواصل معهم مباشرة من خلال السفر أو الاندماج معهم في بعض المعاهد والمراكز لتعلم اللغة الإنجليزية وفي نفس الوقت هناك قوى شد عكسي في المجتمع تمسكهم

باللغة العربية والعادات التي تحول بين استخدامهم للغة الانجليزية في المجتمع المحيط. حيث كان من أفراد العينة طلبة المدارس الخاصة المهتمين جداً بتعلُم اللغة الإنجليزية، وكان جزء كبير من عينة الدراسة يرتبطون مع الثقافات الغربية نتيجة امتلاكهم لجنسيات تلك الدول ولعدة أسباب أُخرى. كما أنهم يمتلكون الدافعية الوسيلية لتعلم اللغة الإنجليزية نظراً لأهميتها وشيوع استخدامها بشكل كبير في الميادين الأكاديمية و في المجال العملي، فيسعى الطلبة جاهدين لتعلمها ليتمكنوا من إنجاز بعض المهمات الدراسية اليومية الصغيرة و لاجتياز امتحاناتهم وإكمال دراساتهم، فهي وسيلة للتطور العلمي والوظيفي، وعلى الرغم من محاولاتهم لتعلم اللغة الجنبية الا انه يوجد هناك العديد من الصعوبات التي تواجهم عند تعلمها فتقلل من الدافعية الوسيلية لديهم. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من (AlQuyadi,2002) و (Dhaif Allah,2005) و (Obeidat,2005) والتي وجدت بأن الطلبة يمتلكون دافعية التكاملية والوسيلية لتعلم اللغة الإنجليزية.

2. مناقشة نتائج السؤال الثاني: " هل يختلف مستوى الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس ؟ "

أشارت نتائج الدراسة لهذا السؤال إلى اختلاف مستوى الدافعية التكاملية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى التباين في التوزيع الأصلي لأفراد العينة في المجتمع، حيث أن أعداد الطلبة الذكور أقل من أعداد الطلبة الإناث في طبيعة الحال. وقد تُعزى أيضاً لإمكانية إتاحة الفرصة لانخراط شباب المجتمع الأردني الذكور مع أبناء اللغة الأجنبية أكثر من الإناث نظراً لكون البيئة الأردنية في الزرقاء بيئة محافظة ولا يوجد لديهن إمكانية كبيرة في الانخراط مع أبناء اللغة الإنجليزية. أما فيما يتعلق بالدافعية الوسيلية فقد تبيَّن أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية

تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور أيضاً. و تُعزى دافعية الذكور لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بدافعية وسيلية أعلى منها عند الطلبة الإناث لغايات تحقيق أهدافهم في اجتياز امتحاناتهم وللحصول على فرصة وظيفة جيدة فيما بعد كونه تقع عليه المسؤولية المادية بشكل أكبر وأيضاً لغايات السفر. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Obeidat,2005) والتي وجدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيتهم تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي، والمستوى التعليمي للوالدين.

3. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟ "

أشارت نتائج الدراسة لهذا السؤال إلى أنَّ مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة جاء متوسطاً، ويُعزى ذلك إلى أن معظم عينة الدراسة كانت طلاباً من مدارس لا تعمل على تعزيز وتطوير مفهوم الذات الأكاديمي لطلابها ولا تمتلك البرامج والإمكانيات لذلك، بالإضافة إلى ميول بعض الطلبة أنفسهم نحو المشاركة بالنشاطات والفعاليات المدرسية. فإن مفهوم الذات الأكاديمي يحل مكان دافعية التعلُّم لدى الطلبة نحو النجاح حسب خبرات الطلبة السابقة، إذا ما كانت تلك خبرات ناجحة، أو محبطة إذا ما كانت خبراته السابقة خبرات فاشلة. وهكذا يمكن القول إن مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدافع لدى الفرد (نوفل، 1998). حيث يُعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه اتجاهات الطلبة في تعلمهم لمواضيع معينة ومشاعرهم نحوها والتي تظهر من خلال درجة التحصيل الأكاديمي، أو هو تقرير الفرد عن درجاته، أو علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة أو كليهما (Shavelson,1982). وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة فان دام وميرتينس (Van Damme, Mertens,2004) والتي أظهرت أن الطلاب ذوي مفهوم الذات المرتفع كانوا حاصلين على معدلات أعلى من الطلاب ذوي مفهوم الذات المنخفض.

4. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : " هل يختلف مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باختلاف الجنس؟ "

أشارت نتائج الدراسة لهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث لدى عينة الدراسة وقد كان مستوى مفهوم الذات الأكاديمي متوسطاً. ويُعزى ذلك إلى حرص الطلبة على أن يكون لديهم مفهوم ذات أكاديمي جيد بغض النظر عن جنسهم. فهم يحرصون على إثبات ذاتهم أكاديمياً ويبذلون جهدهم من أجل أداء المهمات والمهارات الأكاديمية وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسات كل من الكحالي (2010) و قطامي (1992) واللتان وجدتا بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس فيما يتعلق بمفهوم الذات الأكاديمي.

5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس : " ما مدى مساهمة متغيري الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في متغير مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ؟

أشارت نتائج الدراسة لهذا السؤال إلى أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية التكاملية و الوسيلية و مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة، و قد تم حساب معامل الارتباط و معامل التحديد و معامل التحديد المصحح و الخطأ المعياري لمعرفة مدى مساهمة متغير الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية و في متغير مفهوم الذات الأكاديمي. ويعد مفهوم الذات الأكاديمي ذلك التنظيم المعرفي والاتصالي الذي يتضمن استجابات الطلبة نحو أنفسهم في المواقف المدرسية والتعليمية وهو الذي يسهم في طريقة إدراك الطلبة لثقافتهم وكيانهم. و أن الارتباط بين الدافعية للتعلم و مفهوم الذات الأكاديمي يظهر إيجابياً في تعلم الطلبة وتحصيلهم بشكل إيجابي(النجداوي،1991). فمن خلال دافعية أفراد عينة الدراسة الخاصة بالدافعية التكاملية

والوسيلية وميولهم تجاه ثقافات أخرى و التعرف على تلك الثقافات انعكس إيجاباً على تعلمهم للغة الانجليزية كلغةٍ أجنبية مما عزز مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. ويُعزى ذلك إلى رغباتهم لمواكبة التطور التكنولوجي الذي يسهل معرفتهم باللغة الإنجليزية كلغةٍ أجنبية، إضافة إلى ميولهم الشخصية لمعرفة أحدث الأفلام و الأغاني وانتشارهم على مواقع التواصل الاجتماعي و مواكبتها ولسهولة التعرف على أشخاص من أبناء اللغة الإنجليزية وتعزيز التبادل الثقافي بينهم، وبالإضافة لوجود طلبة من عينة الدراسة غايتهم من امتلاك اللغة الأجنبية كوسيلة لإنهاء التحصيل الأكاديمي باجتياز امتحان الثانوية العامة بنجاح و بمستوى عالي مما يسهل عليهم التعليم الجامعي بمختلف التخصصات و مستقبلاً الحصول على الوظيفة المناسبة. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من (Rahman,2005)، (Qashoa,2006)، (Benson,1991)، (Liu,2007)، (Dowaik & Shehadeh,2010) والتي وجدت نتائجها اختلافا في نوع الدافعية في تعلم اللغة الأجنبية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من (AlQuyadi,2002)، (Dhaif Allah,2005)، (Katherine,2008). والتي وجدت نتائجها أن الطلبة أظهروا دافعية تكاملية ودافعية وسيلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية (قطامي،1989). والتي أظهرت نتائجها أن الدافعية للتعليم سبب لنتيجة االتحصيل و مفهوم الذات الأكاديمي.

التوصيـــــات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- قيام المدارس بكل كوادرها بالعمل على رفع مستوى الدافعية وخصوصاً التكاملية لما لها من انعكاس إيجابي على تعلمهم للغة الإنجليزية كلغة أجنبية و على مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة، لإنتشار إستخدامها في البيئة الأردنية بشكل واسع في الميادين الأكاديمية والعملية.

2- حث القائمين على التربية والتعليم بإنشاء برامج وفعاليات تشجيع الطلبة وخصوصاً الإناث على الاندماج والانخراط مع أبناء اللغة الإنجليزية ضمن السياقات الأكاديمية.

3- قيام المدارس برفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبتها بعمل نشاطات وفعاليات باللغة الإنجليزية لما له من انعكاسات إيجابية على تعلمهم للغة وتطوير الذات الأكاديمي لديهم.

4- إعادة النظر بطريقة طرح اللغة الإنجليزية في المناهج الدراسية لجعلها أكثر فاعلية لتعلم اللغة وإقبال الطلبة لدراستها.

5- إقامة المنتديات والجوائز التحفيزية للمتمكنين من اللغة الإنجليزية لتشجيع أقرانهم لمواكبتهم وتعزيز الدافعية التكاملية والوسيلية ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

6- عمل برامج تبادلية بين الطلبة الأردنيين و الطلبة أبناء اللغة الإنجليزية وذلك لتطوير دافعيتهم تعلم اللغة الإنجليزية ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

7- توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات حول الدافعية التكاملية والوسيلية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية و مفهوم الذات الأكاديمي مع تناول متغيرات أُخرى مثل فئات عمرية أخرى أو إجراء الدراسة على محافظات أُخرى أو مراحل دراسية مختلفة مثل الجامعات. لتغني موضوع الدراسة بشكل أكبر.

المراجع العربية :

- إبراهيم، أنيس، **اللغة بين التوجيه والمعالجة**، ط1، 1970 : دار الميسرة، عمان.
- الأشول، عادل عز الدين، **سيكولوجيا الشخصية**، ط2، 1988 : مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- بقيعي، نافز، **أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم**، رسالة ماجستير،2004، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- أبو جادو، صالح، **سيكولوجية التنشئة**، 1998: دار الميسرة، عمان.
- الجيوسي، نضال راشد، **نظرة شاملة لطرائق تدريس اللغة الإنجليزية في العالم العربي، مذكرة وقائع المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني**،1991, مركز التربية والعملية ص333 – 357 ، جامعة بيت لحم، فلسطين.
- الحامد، محمد بن معجب، "قياس دافعية الانجاز الدراسي على البيئة السعودية" **رسالة الخليج العربي57** ، 131–169، (1996).
- حجاج علي، عطية هنا، " دراسة مقارنة نظريات التعلّم" **عالم المعرفة** ، 19 ، 204-205 (1987).
- الخطيب، أحمد، "تدريس اللغة الإنجليزية وأثره على تحصيل الطلبه في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية" **دار الفكر** ، 24، (1983).
- الروسان، فاروق، **تعليم المناهج اللغوية والدينية لدى الأطفال**، ط2 ,٢٠٠٠, : دار الفكر, عمان.
- الريموني، هيثم يوسف، " أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات" **دار الحامد**، 12، 36–49 (2008).

- الزعبي، رفعه رافع، "انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها" **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2،** 221-241 (2013).
- زهران، حامد عبدالسلام، **التوجيه والإرشاد النفسي،** ط2، , 1982, : عالم الكتب, القاهرة.
- أبو زيتون، جمال عبد الله، **أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم،** رسالة دكتوراه، 2004، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- سمارة، عزيز، والنمر، عصام والحسن، هشام، **سيكولوجيا الطفولة،** ط2، ,1993, : دار الفكر للنشر والتوزيع , عمان.
- أبو شقة، سعدة، **دافعية الإنجاز،** ط2، ,2007, : مكتبة النهضة المصرية, القاهرة ، مصر.
- صالح، عبد المحسن، **من أسرار الحياة والكون،** ط2، ,1987, : كتاب العربي, الكويت.
- الضو، محمد علي، "الدافعية للتعلم لدى طلاب كليات التربية" **مجلة جامعة بخت الرضا،** 11، 51-63 (2014).
- الطراونة، رهان، **أثر برنامج إرشاد جمعي على تحسين مفهوم الذات و التقليل من المشكلات الإنفعالية والسلوكية لدى أطفال الأسر أُحادية الوالد،** رسالة ماجستير،2011، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- العتوم، علاونة، شفيق، الجراح، عبد الناصر، أبو غزال، معاوية، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق،** ط2، ,2005, : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

- العمري، تيسير، **عوامل تؤثر على التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب الثالث الإعدادي، في مدارس مدينة إربد الحكومية**، رسالة ماجستير، 1983، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العصيلي، عبدالعزيز، **أساسيات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، رسالة ماجستير، 2003، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- عطية، عمر الفاروق، **دراسة ارتقائية مقارنة في دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية و الثانوية من الجنسين** ، رسالة دكتوراه، 2002، جامعة عين شمس، القاهرة مصر.
- علاونة، شفيق فلاح وحمد، علي احمد، " اثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 11، 63-64، (2010).
- غانم، حجاج، **تحليل نظري وسيكوميتري لخمسة مقاييس في التربية العادية والخاصة**، ط1، ,2005, : عالم الكتب، القاهرة.
- غباري، ثائر أحمد، **الدافعية: النظرية والتطبيق**، ط1، ,2008, : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- غريب، عبد الفتاح غريب، "مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب ، دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة "بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس" **مكتبة الأنجلو المصرية**، 87 – 112، (1992).

- الكحالي، سالم ناصر، **مفهوم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان**، رسالة دكتوراه، 2005، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- كامل، محمد علي، **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم و المواجهه**، ط2، ٢٠٠٣, : مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة .
- المجالي، ميسم، **أثر التعلم التعاوني في التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية**، رسالة ماجستير، 2000، جامعة القديس يوسف، لبنان.
- نوفل، مفيد حسن، **مفهوم الذات الأكاديمي و تأثره ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الصف التاسع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير، 1998، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، "إعداد مناهج اللغة الإنجليزية وتطوير طرق تدريسها" **مجلة العلوم التربوية**، 9، 213،221، (2006).

المراجع الأجنبية:

- AbdulSamad, A. Etemadzadeh, A. and Far, H. "Motivation and Language Proficiency: Instrumental and Integrative Aspects" Science Direct, 66, 432–440 (2012)
- Alberto, O. and Troutman, A. "Applied behavior analysis for Teachers" Educational Leadership, 49, 17-19 (1986)
- Al-Quyadi, A. T. Psycho-sociological variables in the learning of English in Yemen,Ph.D 2002,99,7-15,Thesis,Bhagalpur University, India.
- Benson, M. "Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen" RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, 22, 34-48 (1991)
- Bonney, C. Cortina K. Smith-Darden, J. and Fiori, K. "Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors?" Science Direct, 18, 1–10 (2008)
- Brown, H.D. Principles of Language Learning and Teaching 5thed. 2007,San Francisco State University, California
- Brown, H. D. Principles of language learning and teaching 2^{ed}ed. 2000, Prentice Hall. New Jersey
- Baron, R. Psychology 4thed. 1998, Allyn and Bacon, Boston.
- Banham, V. Hanson, J. Higgins, A. and Jarrett, M. "Parent-Child Communication and its perceived effects on the young child's developing Self-concept" ERIC, 24-27 (2000) http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458631.pdf

- Czizér, K. & Dörnyei, Z. "The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort" Modern Language Journal, 89, 19-35 (2005)
- Cook, D.R. Solution-forced brief therapy: Its Impact on the Self Concept of Elementary School Students, Ph.D, 2006,984-1647, Thesis, Ohio University, United State.
- Deborah. R. Lauren, J. and Aaron, M. "Strategies to Improve Perceived competence in Children with Visual Impairments" American Printing House for the Blind, Inc 35,69-80 (2003)
- Dhaif-Allah, A. "An exploration of Saudi Students' Integrative and Instrumental Motivation for Learning English" In Occasional Papers in the Development of English Language Education" 39, 55-113 (2005)
- Dowaik, R. and Shehadeh, A. "Motivation Types among EFL College Students: Insights from the Palestinian Context" Journal of Research, 24, 333-360 (2010)
- Feldman, R. S. Understanding Psychology 2nd ed. 1999, McGraw-Hill College, Columbus
- Freeman, G. "Academic Achievement, Academic Self-Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools" Journal of Advance Academic, 19, 700-743 (2008)
- Gardner, R. C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation 1985, Edward Arnold. London
- Gardner, R. C. and Lambert, W. Attitudes and Motivation in Second Language Learning2nded. 1972 , Newbury House, Rowley.

- Gardner, R. "Learning another language: A true social psychological experiment" Journal of Language and Social Psychology, 2, 219-240 (1983)
- Gardner, R. and MacIntyre, P. "A student's contributions to second language learning" Cambridge Journals, 26, 1-11 (1993)
- Gardner, R. C. Social psychology and second language learning. 1985, Edward Arnold, Baltimore
- Gardner, R. "The socio-educational model of second language acquisition" Eurosla Yearbook, 6,237–260 (2006)
- Gardner, H. and Lambert, W. "Motivational variables in second-language acquisition" Canadian Journal of Psychology, 13, 266–272 (1959)
- Gardner, R. Masgoret, A. Tennant, J. and Mihic, L. "Integrative motivation Changes during a year-long intermediate-level language course Language Learning" Canadian Journal of Psychology, 54, 1–34 (2004)
- Gish, R. B.Visual Impairment and Its Effect on the Development of the Self-Concept, Ph.D 2002,114-135, Thesis, Biola university, USA.
- Larsen, F. D. and Long, M. An Introduction to Second Language Acquisition Research2nd ed. 1992, Longman. London.
- Lent, R. Brown, S. and Gore, P. "Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self- fficacy" Journal of Counseling Psychology, 44, 307–315 (1997)
- Levesque, C. Zuehlke, A.Lifrieri, V. A sociological perspective on motivation to learn EFL: The case of escuelas plurilingües in

Argentina, Ph.D 2005,214-241 Thsesis, University of Pittsburgh, USA.

- Lightbown, P.M. and Spada, N. How Languages are learned 2nd ed. 2006, Oxford University, Oxford.
- Liu, M. “Chinese students’ motivation to learn English at the tertiary level” Asian EFL Journal, 9, 126-146 (2007)
- Lozano, A. L. Accompan Ying Gulliver Personal counselin in Secondary School Education,Ph.D1997,137-155,Thsesis, University of Sevilla, Spain.
- March, H. Graven, R. and Debus, C. "Self-Concept of Young Children 5 to 8 years of age: Measurement and Multidimensional Structure" Journal of Educational Psychology, 83, 377-392 (1991)
- Manusak, D. Motivation toward learning English language learning of the second year undergraduate Thai students majoring in business English at an English-Medium University, M.D 2010,34-38, Thsesis, University of Srinakharinwariot, Thailand.
- Masgoret, A. and Gardner, R. “ Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates” .In Attitudes, orientations, and motivations in language learning Advances in theory, research, 2003, Dörnyei, Z. (Ed): Blackwell. Oxford 167–210
- Matsui, T. and Noro, T. "The effects of 10-minute sustained silent reading on junior high school EFL learners’ reading fluency and motivation" Annual Review of English Language Education in Japan, 21, 71–80 (2010)
- Obeidat, M. "Attitudes and motivation in second language learning" Journal of Faculty education UAEU. 18, 1-17 (2005)

- Petri, H. and Govern, J. Motivation Theory: Research and Applications 8th ed. 2004, Thomson – Wadsworth. Australia
- Peipei, L. and Guirong, P. "The Relationship between Motivation and Achievement-A Survey of the Study Motivation of English ajors in Qingdao Agricultural University" English Language Teaching, 2,17-32 (2009)
- Qashoa, S. A. Motivation among learners of English in the secondary schools in the eastern coast of the UAE, Ph.D 2006,226-246, Thesis, British University in Dubai. UAE.
- Rahman, S. "Orientations and motivation in English language Learning: A study of angladeshi students at undergraduate level" Asian EFL Journal, 7, 1-25 (2005) http://www.asian-efl-ournal.com/march_05_sr.pdf
- Shavelson, R. "Self-concept: The in Templar Theory And Methods" Journal of Education al Psychology,74,211-21(1982)
- Shavelson, R. Hubner, J. and Stanton, G. "Validaton of construct interpretations" Review of Educational Research, 46, 407-441 (1976)
- Sprinthall, N. A. Sprinthall, R. and Oja, Sh. Educational Psychology : A developmental Approach 6th ed. 1994, McGraw Hill . New York
- Thomas, J. "How do I satisfy the general education language requirement? University students' attitudes toward general education language study" Foreign Language Annals, 43, 531–551 (2010)
- Van L. L. Interaction in the language curriculum 6thed. 1996, Longman. New York
- Woolfolk, A. A. Educational Psychology 4thed. 2001, Allyn and Bacon, Needham Heights

- Wong, Y. "A Study of Instrumental and Integrative Motivation as Factors Influencing Utar third-year Chinese Undergraduates in Learning ESL" Educational Research, 52-54 (2011) http://eprints.utar.edu.my/266/1/EL-2011-0804353-1.pdf

المــلاحــق

ملحق (1)

تعليمـات لمقياسي الدراسة

التعليمات : يخدم كل من مقياسي الدراسة أغراض الدراسة العلمية، لذا أرجو التكرم بالإجابة عن الفقرات، بكل صدق وموضوعية، علما أن بأن مقياس الدافعية في تعلم اللغة الإنجليزية، و يتكون من (19) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة (5) بدائل، وأن مقياس مفهوم الذات الأكاديمي يتكون من (18) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة (3) بدائل، فارجو منكم اختيار البديل الذي يمثل وجهة نظركم مع مراعاة الآتي عند الإجابة :

* الرجاء ضع دائرة حول الرقم الذي يعكس وجهة نظرك حول الفقرات الواردة في هذا المقياس .

الجنـــس :

( ) أنثـــى ( ) ذكـــر .

المعدل :

_______ % .

ملحق (2)

مقياس الدافعية في تعلم اللغة الإنجليزية

	العبـارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	أبداً
1	أتعلم اللغة الإنجليزية لأنها ستمكنني من إيجاد عمل بشكل أسهل.					
2	أتعلم اللغة الإنجليزية لأنها سوف تسمح لي بالتعرف والتواصل مع أشخاص لغتهم الأم الإنجليزية و أمارسها معهم					
3	أتعلم اللغة الإنجليزية لأنها سوف تمكنني من فهم أسلوب حياة أصحاب اللغة الإنجليزية وثقافتهم.					
4	أحب تعلُّم اللغة الانجليزية لأنها لغة جميلة و سهله.					
5	أحب اللغة الانجليزية لكونها اللغة العالمية الأولى.					
6	أتعلم اللغة الإنجليزية لأنها تساعدني بالبحث عن المعلومات والمواد المتعلقة بدروسي في اللغة الإنجليزية عبر شبكة الإنترنت.					
7	أتعلم اللغة الإنجليزية لأنها سوف تمكنني من إجتياز إمتحانات اللغة بشكل أسهل.					
8	أتعلم اللغة الإنجليزية لحب تطوير ذاتي في اللغة الأجنبية.					
9	أعتقد ان اللغة الإنجليزية هي شرط أساسي لقبول الجامعة.					
10	أتعلم اللغة الإنجليزية لأنها ستمكنني من الإطلاع الأوسع وزيادة مستوى ثقافتي.					
11	أحتاج اللغة الإنجليزية لأنها لغة العصر الحديث في معظم المجالات.					
12	أتعلم اللغة الإنجليزية لأنها هي شرط أساسي لإجتياز الثانوية العامة ومواصلة الدراسة.					
13	أحب اللغة الانجليزية لأنني مهتم بالأفلام والأغاني الإنجليزية.					
14	أتعلم اللغة الإنجليزية لأنها تساعدني من السفر إلى الخارج بسهوله أكثر.					
15	أحتاج اللغة الإنجليزية لأنهاتساعدني في استخدام التطور التكنولوجي والحوسبة.					
16	أحتاج اللغة الإنجليزية لأنني بحاجة لها من اجل إجراء اختبارات لفهم اللغة بشكل أوسع.					
17	أشعر بالمتعة عندما أتحدث اللغة الإنجليزية لأني سأحظى بتقدير أكثر من الناس إذا تكلمت بها.					
18	أحتاج اللغة الإنجليزية لأنها تسمح لي بالبحث عن فرص عمل أفضل في الخارج .					

ملحق (3)

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

	العبــارات	أبداً	أحياناً	دائماً
1	أشعر أنني إنسان ذكي			
2	أشعر بالقلق عندما يوجه المعم إليّ سؤالاً			
3	أشعر أنني شخص طموح و مثابر			
4	أشعر أن سلوكي جيد ومنظم في المدرسة			
5	أشعر أن لدي أفكار بناءَة			
6	أستطيع قراءة الدروس في الصف بجرأة وبصوت مرتفع			
7	أعمل واجباتي المدرسية بانتظام وضمن الوقت المطلوب			
8	أشعر أنني أكتب بخط واضح و جميل			
9	أرى أنني أستطيع الإجابة عن الأسئلة المطروحة باللغة الإنجليزية			
10	أشعر أنني عضو مهم في الصف			
11	أشعر بالرضا عن تقديم واجباتي للمعلم بشكل جيد و مرتب			
12	أحب التطوع بالأعمال داخل المدرسة			
13	أحب المدرسة وأقضي وقتاً جيداً فيها			
14	يرى زملائي في المدرسة أن لدي أفكارًا جيدة ويظهروا ميلا نحو أفكاري			
15	أشعر أنني أشارك زملائي في حصص الرياضة و أستمتع بها			
16	أرى بأغلب الأوقات أنني أتذكر ما تعلمته و أعمل به			
17	أقرأ و أطالع بعض الكتب اللامنهجية			

ملحق (4)

أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الكلية
1	ثائر أحمد غباري	علم النفس التربوي	العلوم التربوية
2	أحمد فلاح العلوان	علم النفس التربوي	العلوم التربوية
3	زينب توفيق ابو سمك	أساليب تدريس لغة إنجليزية	العلوم التربوية
4	معتصم محمد المساعدة	التربية الخاصة	التربية الخاصة
5	معتصم العكور	علم النفس التربوي	العلوم التربوية
6	يحيى نصار	بحث وتقويم	العلوم التربوية
7	محمد الجوارنة	المناهج والتدريس	العلوم التربوية
8	أيوب الروسان	طفولة مبكرة	الملكة رانيا للطفولة
9	سهام أبو عيطة	علم النفس التربوي	العلوم التربوية
10	أيمن العمري	أصول التربية	العلوم التربوية
11	تغريد العلي	علم النفس التربوي	العلوم التربوية

Abstract

Integrative and Instrumental Motivation of English Learning as a Foreign Language EFL and Academic Self-Concept among the Tenth Grade Students in Educational Directorate of Zarqa.

By
Faten Hamad Mufadi Al Rawahneh

Supervisor
Dr. Thaer Ahmad Fadhil Ghbari
Assistant Professor

This study aimed to investigate the relationship between the Integrative and Instrumental motivation to learn English as a Foreign language (EFL) and the academic self-concept among the tenth grade students. The sample of the study consisted of (386) students; 177 males 209 females. The sample was selected as a random cluster sample from Zarqa First Educational Directorate among students from public and private Schools. The students registered in the first semester for academic year 2014/2015. Two scales were used in the current study, the Integrative and Instrumental Motivation Scale and the Academic Self-concept scale. The psychometric properties of the two scales were extracted.

The results showed that the levels of the Integrative and Instrumental motivation to learn EFL were medium in general. There were also significant differences in the two kinds of the motivation due to the gender variable in favor for the males. The results also showed that the level of the academic self-concept was medium, and there were no statistically significant differences in the level of the academic self-concept due to the gender variable. Finally, the results showed that there was a modest statistically significant positive relationship between integrative and instrumental motivation and academic self-concept.

In the light of the results, it is recommended to focus on the students' motivation to learn EFL such as exchanging cultural programs between the Jordanian students and ative Language speakers.

Keywords: integrative motivation, instrumental motivation, English as a Foreign Language (EFL), Academic Self-Concept, Tenth Grade, Jordan.